



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS  
ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

SORAYA FERNANDES CAMPOS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA CRIAÇÃO  
DO CONHECIMENTO**

João Pessoa  
2015

SORAYA FERNANDES CAMPOS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA CRIAÇÃO  
DO CONHECIMENTO**

**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa: *“Inovação em Gestão Organizacional”*, como requisito institucional para a obtenção do título de **MESTRE**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Vieira

João Pessoa  
2015

C198c Campos, Soraya Fernandes.  
Cultura organizacional e a gestão do conhecimento no  
Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias da  
Universidade Federal da Paraíba: uma análise sob a  
perspectiva teórica da criação do conhecimento / Soraya  
Fernandes Campos.- João Pessoa, 2015.  
124f. : il.  
Orientadora: Maria das Graças Vieira  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA/CE  
1. Gestão organizacional. 2. Cultura organizacional. 3.  
Criação do conhecimento. 4. Organização pública.

UFPB/BC

CDU: 334:658(043)

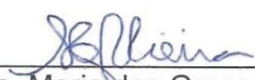
SORAYA FERNANDES CAMPOS


**CULTURA ORGANIZACIONAL E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA CRIAÇÃO  
DO CONHECIMENTO**


**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa: "*Inovação em Gestão Organizacional*", como requisito institucional para a obtenção do título de **MESTRE**.

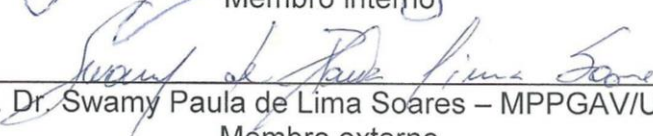
Aprovada em: 23/10/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Maria das Graças Vieira - MPGOA/UFPB  
Orientadora

  
Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz - MPGOA/UFPB  
Membro interno

  
Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão - MPGOA/UFPB  
Membro interno

  
Prof. Dr. Swamy Paula de Lima Soares – MPPGAV/UFPB  
Membro externo

*Dedico este trabalho aos meus amados filhos, Lucas e Sarah. Vocês são a razão de todo o esforço e a motivação para seguir sempre em frente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor meu Deus, que me sustentou e fortaleceu nos momentos de fraqueza. Esteve no controle de tudo em todo o tempo. Sem Ele, verdadeiramente, nada posso fazer.

Ao meu amado esposo, Lira, por seu incansável amor. Por saber compreender minha ausência e, muitas vezes, me substituir na função de mãe. Você é coluna da nossa família. Amo-te de todo meu coração!

À minha querida mãe, Lourdes, pelo esforço e incentivo de toda uma vida, e por todo o apoio no período em que precisei estar em sua casa durante o curso.

À minha irmã Tania, a quem devo grande parte dessa conquista, por ter dado, pacientemente, todo o suporte operacional e emocional de que precisei. Que o Senhor nosso Deus te recompense!

À minha sobrinha Thayana, por ter estado comigo nos finais de semana, durante o período em que estava cursando as disciplinas, sempre ajudando quando preciso. Sua companhia foi sempre um estímulo a mais.

À minha irmã Angela, por ser inspiração e exemplo de força em minha vida, e ao meu cunhado, Renato, e sobrinhos, Rebeca e Renan, por todo o carinho de sempre.

À minha querida orientadora e amiga, a Professora Graça Vieira, por toda a alegria, força e apoio com que me conduziu nesse processo. Avante!

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa MPGOA, pela oportunidade tão valiosa de desenvolvimento e crescimento intelectual e profissional.

Aos membros da Banca Examinadora, pela gentileza de aceitar o convite e pelas importantes contribuições dadas a este trabalho.

Aos queridos amigos da turma 04, por todos os momentos de alegria, aprendizado e desafios vivenciados juntos. Vocês são para mim exemplo de determinação e de força. Em especial, às amigas Elani e Jéssica, pela cumplicidade e pela amizade enquanto enfrentávamos juntas todas as dificuldades do Mestrado.

À querida Professora Terezina Domiciano Dantas Martins, Diretora do CCHSA, por todo o apoio, disponibilidade e carinho. Obrigada por acreditar em mim!

Ao Professor Inaldo Soares dos Anjos e aos colegas de trabalho do setor de Contabilidade do CCHSA, por compreenderem minha ausência por tanto tempo e pelo apoio que sempre me deram.

A todos os servidores técnico-administrativos e docentes do CCHSA que, gentilmente, dispuseram-se a responder aos questionários, o que me ajudou a concluir este trabalho.

## RESUMO

Diante de um cenário em que o conhecimento se tornou imprescindível para as organizações, e considerando a perspectiva de que a cultura organizacional está fortemente relacionada à maneira como uma organização cria o seu conhecimento, o presente trabalho teve como objetivo analisar as possíveis associações entre os elementos da cultura organizacional de uma organização pública federal de ensino superior, sob a perspectiva teórica do processo de criação do conhecimento. Para realizar essa associação, foram utilizados os modelos de delineamento da cultura organizacional de Alves (1997), e o modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Participaram da pesquisa 69 servidores técnico-administrativos e 67 docentes ativos do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba. Foi aplicado um questionário *on line*, contendo 16 perguntas relacionadas aos conjuntos de elementos culturais do modelo de Alves. Os dados coletados foram analisados quantitativamente por meio do teste Qui-quadrado e da Análise Fatorial. A análise qualitativa foi realizada por meio de consulta de documentos e observação do ambiente organizacional. Os resultados encontrados sobre os elementos culturais apontaram a existência de um processo decisório lento, porém racional e participativo, com ênfase numa estrutura organizacional hierarquizada. Os dirigentes foram considerados tolerantes em relação à ocorrência de desvios comportamentais e de falhas técnicas na instituição. Os mecanismos de treinamento e capacitação foram satisfatórios apenas para o grupo de técnicos administrativos. No entanto, a cooperação para se obter o conhecimento só foi enfatizada para o grupo dos docentes. Os líderes foram vistos como pessoas acessíveis, e a importância dada à hierarquia foi considerada razoável. Todos os elementos culturais identificados foram associados a um ou mais aspectos do processo de criação do conhecimento, principalmente à condição capacitadora 'autonomia'. A partir das análises, concluiu-se que existe uma importante associação entre a cultura organizacional e a criação do conhecimento na organização pesquisada. Isso sugere que compreender essa relação pode promover melhorias na qualidade da gestão institucional.

**Palavras-chave:** Cultura organizacional. Elementos da cultura organizacional. Criação do conhecimento. Organização pública.



## ABSTRACT

Faced with a scenario in which knowledge has become essential for organizations, and considering the prospect that the organizational culture is strongly related to how an organization creates its knowledge, the present study aimed to analyze the possible associations between the elements the organizational culture of a federal organization of higher education, from the theoretical perspective of knowledge creation process. To accomplish this association, the design models of organizational culture Alves (1997), and the model of knowledge creation of Nonaka and Takeuchi (1997) were used. The participants were 69 technical and administrative staff and 67 serving teachers of the Humanities Center, Social and Agricultural (CCHSA) of the Federal University of Paraíba. A questionnaire on line was applied containing 16 questions related to the sets of cultural elements of Alves model. The collected data were analyzed quantitatively using the chi-square test and factor analysis. Qualitative analysis was performed by means of consultation documents and observation of the organizational environment. The results of the cultural elements pointed to the existence of a slow decision-making process, however rational and participatory, with emphasis on a hierarchical organizational structure. The leaders were considered tolerant of occurrence of deviance and technical flaws in the institution. Training and capacity building mechanisms were satisfactory only for the group of administrative staff. However, co-operation to obtain the knowledge was only emphasized to the group of teachers. Leaders were seen as reasonable people, and the importance given to the hierarchy was considered reasonable. All identified cultural elements were associated with one or more aspects of the process of knowledge creation, especially at enabling condition 'autonomy'. From the analysis, it was concluded that there is a significant association between organizational culture and the creation of knowledge in the research organization. This suggests that understanding this relationship can promote improvements in the quality of institutional management.

**keywords:** Organizational culture. Elements of the organizational culture. Knowledge creation. Public organization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral do Conhecimento .....	44
Figura 2 - Espiral de criação do conhecimento .....	45
Figura 3 - Estrutura Organizacional do CCHSA/UFPB.....	74
Figura 4 - Frequência percentual de respostas quanto ao ambiente interno percebido no CCHSA.....	81
Figura 5 - Frequência percentual de respostas quanto às características dos líderes do CCHSA.....	82
Figura 6 - Frequência percentual de respostas quanto as atitudes em relação ao futuro no CCHSA.....	83
Figura 7 - Frequência percentual de respostas quanto às atitudes em relação ao futuro no CCHSA.....	84
Figura 8 - Frequência percentual de respostas quanto à importância dada à hierarquia no CCHSA.....	85
Figura 9 - Frequência percentual quanto à existência de símbolos no CCHSA .....	86
Figura 10 - Frequência percentual de respostas quanto à base das relações no CCHSA.....	87
Figura 11 - Frequência percentual quanto à atitude dos dirigentes em relação aos desvios comportamentais.....	90
Figura 12 - Frequência percentual quanto à atitude dos dirigentes em relação as falhas técnicas.....	91
Figura 13 - Frequência percentual quanto ao processo de treinamento .....	92
Figura 14 - Frequência percentual quanto à cooperação e conflito.....	94
Figura 15 - Desenho esquemático representativo do contexto cultural do CCHSA associado ao modelo teórico de criação do conhecimento .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas associadas ao Modelo de Alves (1997) .....	25
Quadro 2 - Características do dado, da informação e do conhecimento.....	33
Quadro 3 - Conceitos de Conhecimento .....	34
Quadro 4 - Aspectos típicos da cultura nas universidades.....	57
Quadro 5 - Conjuntos de particularismos da cultura segundo Alves (1997).....	59
Quadro 6 - Programas voltados para o Ensino Superior no Brasil .....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto às variáveis sociodemográficas.....	76
Tabela 2 - Frequência percentual quanto à percepção do processo decisório no CCHSA.....	89
Tabela 3 - Frequência percentual quanto às práticas e às ferramentas utilizadas em treinamentos no CCHSA .....	93
Tabela 4 - Análise fatorial das respostas do questionário .....	97

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	15
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO .....	18
1.3	OBJETIVOS .....	19
1.3.1	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>19</b>
1.3.2	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>20</b>
1.3.3	<b>Estrutura do trabalho .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
2.2	LOCAL DA PESQUISA .....	23
2.3	UNIVERSO E AMOSTRA .....	23
2.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	24
2.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	26
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>28</b>
3.1	A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS....	28
3.1.1	<b>Organizações Públicas .....</b>	<b>28</b>
3.1.2.2	<i>Aspectos conceituais da gestão do conhecimento.....</i>	<i>35</i>
3.1.2.3	<i>Gestão do conhecimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)</i> <i>.....</i>	<i>36</i>
3.2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	39
3.2.1	<b>Modelo Teórico de criação do conhecimento .....</b>	<b>40</b>
3.2.2	<b>As dimensões do conhecimento.....</b>	<b>41</b>
3.2.3	<b>Modos de conversão .....</b>	<b>42</b>
3.2.4	<b>Condições capacitadoras e fases do processo de criação do conhecimento .....</b>	<b>46</b>
3.3	CULTURA ORGANIZACIONAL.....	53
3.3.1	<b>Aspectos conceituais.....</b>	<b>53</b>
3.3.2	<b>Abordagem da cultura organizacional nas IFES.....</b>	<b>56</b>
3.3.3	<b>Delineamento da Cultura Organizacional - Modelo de Alves (1997) .....</b>	<b>58</b>
3.4	UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL .....	61

3.4.1	Contexto histórico .....	61
3.4.2	Políticas públicas voltadas para o Ensino Superior no Brasil .....	65
3.4.3	Práticas de gestão nas Universidades Federais Brasileiras .....	68
3.5	CCHSA .....	71
4	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>75</b>
4.1	IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO CCHSA.....	76
4.1.1	Artefatos visíveis .....	76
4.1.2	Ambientes empresarial ou organizacional .....	80
4.1.3	Sistemas de crenças e valores .....	82
4.1.4	Sistema gerencial administrativo .....	84
4.1.5	Sistema de símbolos .....	85
4.1.6	Sistema de Comunicação .....	86
4.1.7	Processo decisório.....	87
4.1.8	Endoculturação.....	89
4.1.9	Treinamento .....	91
4.1.10	Cooperação e conflito .....	93
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>95</b>
5.1	ASSOCIAÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS AO MODELO DE CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO .....	95
5.2	AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA IDENTIFICADOS .....	102
6	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>109</b>
6.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	109
6.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	111
6.3	RECOMENDAÇÕES .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
	<b>ANEXO - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual em que vivemos é resultado de diversas transformações ocorridas nos últimos anos. A forma como o homem se relaciona, a maneira de compartilhar e de trocar informações, sobretudo em relação aos seus valores e crenças, vem se modificando ao longo do tempo. Esse processo não pode ser estático, pois a sociedade, o próprio homem e seus valores estão em permanente processo de mudança, adaptação e transformação.

Nesse contexto, o ambiente interno das organizações também vem sofrendo mudanças significativas. O mundo capitalista, aos poucos, foi se transformando num mundo voltado para a informação, com novos padrões de tecnologias da informação e comunicação, que acabam por intervir nos valores e no processo produtivo das organizações.

De acordo com esse entendimento, Drucker (1993, p. 15) afirma que “hoje o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra, mas sim o conhecimento”. Stewart (1998, p. 5) corrobora afirmando que “o conhecimento tornou-se um recurso econômico proeminente – mais importante que a matéria-prima; mais importante, muitas vezes, que o dinheiro”. Nonaka (2001, p. 28) refere que, “em uma economia onde a única certeza é a incerteza, somente o conhecimento é fonte de vantagem competitiva”.

Para sobreviver em meio a esse novo cenário, as organizações precisam constantemente desenvolver mecanismos de criação e compartilhamento de conhecimento. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento deve ser criado pelos indivíduos dentro da organização. O modelo teórico de criação do conhecimento, idealizado pelos autores, está ancorado em duas dimensões: a ontológica e a epistemológica. A ontológica trata da importância do indivíduo dentro do processo, pois, para os autores, o conhecimento só pode ser criado numa organização por meio dos indivíduos. A epistemológica trata dos mecanismos de interação entre dois diferentes tipos de conhecimento: o tácito e o explícito. O conhecimento tácito é aquele que está dentro de cada indivíduo. É difícil de ser identificado e transmitido, pois tem características subjetivas e está incorporado às experiências, aos valores e às crenças pessoais de cada um. O conhecimento explícito é aquele que se apresenta acessível, através de manuais, e pode ser

expresso em palavras e números. É facilmente transmitido através de linguagem formal e sistemática.

Na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), os dois tipos de conhecimento - tácito e explícito - apesar de distintos, complementam-se entre si, interagindo um com o outro e realizando trocas criativas nos seres humanos. A essa interação, dá-se o nome de conversão do conhecimento, que ocorre de quatro modos: (1) socialização - os indivíduos são estimulados a interagir e a compartilhar suas ideias, habilidades e experiências, fazendo com que um aprenda com o conhecimento do outro. É a conversão de um conhecimento tácito em um novo conhecimento tácito; (2) externalização - o indivíduo é levado a expressar seu conhecimento tácito, através de uma linguagem escrita ou de uma representação, como gráficos ou símbolos. Dessa forma, o conhecimento tácito está sendo convertido em conhecimento explícito; (3) combinação - o conhecimento explícito já existente na organização é combinado de modo a gerar um novo conhecimento. Esse modo converte o conhecimento explícito em um novo conhecimento, também explícito; (4) internalização - o indivíduo interpreta os conhecimentos explícitos existentes na organização e forma, dentro de si, novos conhecimentos tácitos, que devem, posteriormente, ser socializados e transformados em conhecimento explícito, dando origem a um novo ciclo, chamado de espiral do conhecimento.

Os aspectos relacionados ao conhecimento, sejam eles de criação, compartilhamento ou disseminação, fazem parte do contexto da chamada gestão do conhecimento (GC). Essa expressão vem sendo amplamente discutida e conceituada nos últimos tempos. Em sua essência, gerir o conhecimento é, basicamente, criar e compartilhar conhecimentos incorporando-os nos produtos, nos sistemas e nos processos, o que requer o envolvimento de todos os integrantes da organização (BRYANT apud ANGELONI; GROTO, 2009). Com efeito, a GC aparece como um processo de grande importância para o desenvolvimento e o crescimento organizacional.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63), “o conhecimento diz respeito a crenças e compromissos”. Portanto, entende-se que o processo de criação e compartilhamento do conhecimento nas organizações está relacionado à cultura organizacional nela existente, já que os indivíduos são os principais agentes do processo, e o conhecimento está associado aos valores e às crenças.



A cultura organizacional é um conjunto de valores que se refletem no comportamento dos indivíduos, formam uma organização e podem se alterar mediante fatores internos e/ou externos à própria cultura organizacional. Segundo Alves (1997, p. 31), a cultura organizacional é "um conjunto complexo de crenças, valores, pressupostos, símbolos, artefatos, conhecimentos e normas".

Para conhecer os elementos culturais de uma organização, Alves (1997) sugere a utilização combinada de vários métodos, como entrevista, observação, análise documental, aplicação de questionários, entre outros. A coleta de informações deve ser realizada levando-se em consideração nove conjuntos de particularismos: artefatos visíveis; ambiente empresarial; sistema gerencial-administrativo; processo decisório; sistema de símbolos; endoculturação e treinamento; cooperação e conflito. As informações obtidas a partir desses conjuntos são consideradas pelo autor como traços representativos da cultura da organização.

Este trabalho defende a ideia de que, antes de implementar um processo de GC, deve-se levar em consideração o estudo dos elementos culturais presentes na organização (REIS, 2007). Nesse sentido, esta pesquisa buscou conhecer os elementos culturais presentes no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e associá-los ao modelo teórico de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Os temas cultura organizacional e gestão do conhecimento são complexos, porque têm diversas facetas a serem exploradas e conceituação com diversas acepções. Qualquer pessoa que queira simplificar essa discussão corre um grande risco de cometer um erro.

A abordagem desta pesquisa se dá em torno da premissa de que, para a organização se apropriar efetivamente dos benefícios gerados pela GC, precisa saber quais são os elementos da cultura organizacional que estão presentes na organização e de que forma eles estão associados ao processo de GC, pois a cultura poderá ser um importante obstáculo para a eficiência da GC na organização. (REIS, 2007).

Quando falamos de cultura, estamos falando de pessoas e daquilo que elas carregam dentro de si, sua vivência, experiências, valores e crenças pessoais. Como uma organização é formada por indivíduos, a cultura da organização, como um todo, está constituída pelas características culturais individuais desses indivíduos. Os estudos de Batista (2006), Floriano (2006) e Reis (2007), apontam elementos da cultura organizacional como principais obstáculos para a criação e o compartilhamento do conhecimento nas organizações. Nesse sentido, podemos supor que conhecer a cultura da organização e associá-la ao processo de GC possibilita à organização trilhar um caminho de sucesso na criação do conhecimento, alcançando assim seus objetivos.

A ideia de realização da pesquisa surgiu a partir de uma inquietação e de questionamentos acerca das problemáticas gerenciais, gerados de experiências vivenciadas no âmbito do CCHSA. De acordo com a literatura estudada, é possível vislumbrar que esses problemas podem ser mais bem administrados através da GC.

O CCHSA é um campus universitário predominantemente rural, cujas atividades estão concentradas na área das Ciências Agrárias e da Agroindústria. Nele são desenvolvidos trabalhos de pesquisa e extensão, em animais como suínos, caprinos, bovinos, na apicultura, na aquicultura, como também na área alimentícia, como a dos laticínios, por exemplo.

Como é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, a criação do conhecimento é uma constante em seu dia a dia. Ainda que o conhecimento a ser criado pela instituição seja o científico, aquele que “é proveniente de investigação metódica, sistemática e passível de verificação” (LEITE, 2006, p. 47), ele não está dissociado da perspectiva do conhecimento organizacional, aquele que “os indivíduos, membros da organização, incorporam e utilizam, com a finalidade de produzir novos conhecimentos e vantagens para a organização” (F. JÚNIOR, 1997, p. 2). No entanto, é importante ressaltar que o conhecimento abordado nesta pesquisa é o que é tratado na perspectiva organizacional.

Percebeu-se, na vivência no Campus, que é difícil criar e compartilhar ideias, valores e conhecimentos entre os indivíduos. Há uma nítida resistência às possíveis mudanças, sejam elas necessárias ou não, falta de estímulo para disseminar e adquirir novos conhecimentos e novas rotinas. Também foi verificado que esses

problemas surgem em muitos ambientes da organização e dificultam a interação social, que é tão importante para a criação do conhecimento.

Todo esse contexto foi instigante e determinante quanto ao interesse de conhecer, de forma mais aprofundada, a cultura organizacional presente no Campus, e de relacionar os elementos culturais encontrados com um modelo teórico de criação do conhecimento. Pensar nessa relação se deve ao fato de que a GC traz consigo mecanismos para captar, organizar, compartilhar e disseminar o conhecimento. E a teoria demonstra que para fazer isso com êxito, a organização precisa estar preparada culturalmente.

Assim esta pesquisa se justificou no sentido de agregar novos conhecimentos acerca da cultura organizacional do CCHSA/UFPB, que possam servir como eixos norteadores para a gestão do conhecimento, caso já exista na instituição ou para possíveis oportunidades de implantação do processo de gestão de conhecimento que, ao ser vivenciado, possa ser de fato bem sucedido.

O modelo teórico de Nonaka e Takeuchi (1997) foi escolhido por ser um modelo clássico utilizado por diversos estudos acerca da gestão do conhecimento e pela proximidade que os autores acreditam ter entre a cultura organizacional e o processo de criação do conhecimento, pois, segundo entendem, a cultura organizacional consiste em crenças e conhecimentos compartilhados pelos membros de uma organização.

Como os elementos culturais são específicos de cada organização, identificá-los poderá fornecer à própria comunidade acadêmica um autorretrato de seus valores e crenças, em outras palavras, sua identidade cultural. Desconsiderar a cultura organizacional significa deixar de lado um conjunto de valores e normas que controlam as interações dos membros internos e externos da organização (BARBOZA; AÑEZ, 2009).

Espera-se, também, que esta pesquisa possa possibilitar à comunidade acadêmica do CCHSA, especialmente aos seus gestores, o entendimento de que a implantação de qualquer processo de gestão de conhecimento deve ser precedida de estudos dos elementos culturais presentes na organização.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A relação existente entre cultura organizacional e GC deve ser considerada, uma vez que "[...] qualquer proposição de mudança organizacional deva ser precedida de um estudo da cultura organizacional, sob pena da proposta submeter-se a uma maior probabilidade de insucesso" (REIS, 2007, p. 43).

Shein (2001) enfatiza que estudar cultura organizacional é fundamental porque ela é a principal fonte de identidade organizacional. Segundo Freitas (1991), a cultura organizacional pode ser mais bem compreendida com a identificação dos elementos da cultura, porquanto, através do levantamento desses elementos, é possível interpretar a cultura da organização. Ainda de acordo com Freitas (1991), os elementos mais frequentes da cultura numa organização em geral são: valores, crenças, tabus, heróis, normas, regras/regulamentos, ambiente organizacional, microculturas, contraculturas, linguagem doméstica, ritos e rituais. Porém, isso não é algo definido. Vários autores, como Shein (1984), Camerom, Quinn (1996) e Alves (1997), apresentam outros conjuntos de elementos da cultura organizacional que são, via de regra, encontrados numa organização. Em virtude dessa variedade teórica, esta pesquisa leva em consideração os elementos culturais apresentados por Alves (1997), com a intenção de identificar quais deles são encontrados no CCHSA.

O CCHSA, objeto de estudo desta pesquisa, tem como missão “realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas agroindustrial, agrárias, sociais, humanas e agroecológica, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico sustentável da região” (UFPB, 2013). Assim, percebe-se que a natureza de suas atividades está basicamente voltada para a produção de conhecimento, tanto no âmbito interno quanto no externo, uma vez é que usuária e fornecedora ativa de conhecimentos. Isso nos faz pensar na importância da criação e do compartilhamento do conhecimento para a instituição.

Nesse contexto, para compreender como se dá a relação entre a cultura e o conhecimento, o uso de um modelo teórico de criação do conhecimento é interessante, porque possibilita que aproximações sejam realizadas, descortinando as possíveis interações. A pesquisa permite conhecer o assunto no aspecto teórico,

por meio do estudo da literatura, e confrontá-lo com a prática, utilizando-se do modelo.

Idealizou-se esta pesquisa devido ao fato de não se conhecerem na literatura, até o momento, estudos que apontem quais os elementos culturais que estão presentes no CCHSA, e porque não existem estudos que associem as relações entre a cultura organizacional da instituição ao processo de gestão do conhecimento.

Com base nas considerações aqui apresentadas, surgiu a questão de partida que orientou a pesquisa:

**Quais os elementos da cultura organizacional do CCHSA estão associados ao processo de criação do conhecimento?**

As premissas norteadoras da pesquisa foram:

- Conhecer as próprias características culturais faz com que a organização possa ver a própria força de agir em determinadas situações (SHEIN, 2001).
- Um processo de GC bem sucedido está relacionado de perto às características culturais da organização, pois a cultura de uma organização e seu sistema de valores e crenças influenciam o comportamento dos indivíduos durante o processo de criação e compartilhamento do conhecimento (REIS, 2007).

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar as possíveis associações entre os elementos da cultura organizacional do CCHSA, na perspectiva teórica do processo de criação de conhecimento, com vistas a promover uma melhoria na qualidade da gestão institucional.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar os elementos da cultura organizacional do CCHSA;
- Associar os elementos identificados da cultura organizacional do CCHSA ao modelo teórico de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi;
- Avaliar se os elementos culturais encontrados favorecem o processo de criação do conhecimento.

### **1.3.3 Estrutura do trabalho**

Este estudo está estruturado em seis capítulos. O capítulo 1 apresenta a temática desenvolvida por meio da descrição geral sobre a importância do conhecimento para as organizações e da relação existente entre cultura e conhecimento; em seguida, são apresentados a justificativa, a questão de pesquisa e os objetivos que norteiam o estudo e seus desdobramentos.

O capítulo 2 versa sobre o percurso metodológico percorrido pela pesquisa, baseado nas seguintes etapas: levantamento de dados por meio de aplicação de questionário aos sujeitos participantes da pesquisa, envolvendo servidores técnicos administrativos e docentes da instituição pesquisada, nesse caso, o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III da Universidade Federal da Paraíba, obtenção de dados por meio de consultas documentais e observação do ambiente pesquisado.

O capítulo 3 traz contribuições teóricas acerca da GC nas organizações públicas, faz uma abordagem sobre os conceitos de organização pública, de conhecimento e de gestão do conhecimento e ainda apresenta pesquisas relacionadas à GC nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ainda neste segmento, o capítulo trata da fundamentação teórica sobre a criação do conhecimento e a cultura organizacional, abordando os modelos teóricos de Nonaka e Takeuchi (1997) e Alves (1997). Convém mencionar que esses modelos são os principais suportes teóricos para a realização da pesquisa. Ainda são apresentados estudos de diversos autores a respeito da cultura organizacional nas IFES. O

capítulo apresenta ainda o objeto de estudo, faz uma descrição detalhada do seu ambiente e aponta informações históricas sobre sua estrutura organizacional.

Os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo 4, onde os elementos culturais são identificados na instituição pesquisada. O capítulo 5, apresenta a associação entre os elementos culturais identificados e o modelo teórico de criação do conhecimento, além de realizar uma avaliação sobre os elementos da cultura organizacional do CCHSA, tendo em vista a influência deles no processo de criação do conhecimento.

Nas conclusões, apontadas no capítulo 6, o trabalho acena para uma forte associação entre a cultura organizacional e a criação do conhecimento no CCHSA, destacando a importância de se compreender essa relação e de se refletir sobre os elementos culturais identificados, especialmente por parte de todos os gestores do Centro, visando melhorar a qualidade da gestão da instituição.

É conveniente destacar que o estudo ora realizado não pretende esgotar as discussões sobre o tema, mas despertar reflexões na comunidade acadêmica do CCHSA para o valor de conhecer sua identidade cultural, trazendo uma oportunidade de refletir sobre ela e, sobretudo, de instigar possibilidades de mudanças culturais, e provocar interesse acerca da gestão do conhecimento e todas as novas possibilidades que ela pode trazer para a organização.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, que, segundo Gil (2008), consiste em descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, neste caso, os elementos da cultura organizacional do CCHSA e sua associação ao processo de criação do conhecimento. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Andrade (2003, p. 124) afirma que, na pesquisa descritiva, “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano”.

Quanto à opção metodológica, foi utilizada a pesquisa de método misto, através de uma abordagem de investigação que combina as formas qualitativa e quantitativa. A escolha pelo método misto vislumbrou a possibilidade de se utilizarem os pontos fortes dos dois tipos de pesquisa, o que contribui para o uso de abordagens metodológicas diferentes. Podem-se obter mais "*insights*" com a combinação de dois tipos de pesquisa do que com cada uma delas individualmente (CRESWELL, 2010). Nesse sentido, o estudo foi realizado mediante uma triangulação metodológica formada por análise documental, pela observação do pesquisador e por aplicação de questionário.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ela pauta-se na consulta a documentos, que podem ser desde leis e regulamentos até diários pessoais e autobiografias (SOARES; NACARATO, 2005).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDADI, 2009).



A observação é uma técnica de coleta de dados que o pesquisador emprega para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. Não há planejamento ou controle previamente elaborado (LAKATOS; MARCONI, 2010). Nesta pesquisa, utilizou-se a técnica de observação assistemática, de forma espontânea, informal e ocasional.

Vergara (2004, p. 54) assevera que “o questionário caracteriza-se por uma série de questões apresentadas ao respondente”. Lakatos e Marconi (1991, p. 201) afirmam que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. Utilizou-se nesse estudo o questionário elaborado por Reis (2007).

## 2.2 LOCAL DA PESQUISA

O campo social da pesquisa envolveu o âmbito interno dos departamentos, as coordenações de cursos de graduação, a pós-graduação, os técnicos de nível médio, os setores administrativos/financeiros, os setores produtivos e a Direção de Centro do CCHSA/UFPB.

## 2.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa foi composto dos servidores técnico-administrativos e docentes em efetivo exercício no CCHSA, que compreende 136 técnicos administrativos e 132 docentes.

A amostra da pesquisa foi constituída de cerca de 51% da população, obedecendo ao percentual utilizado no estudo de Reis (2007). Esse percentual correspondeu a um total de 136 participantes, que responderam ao questionário da pesquisa - 69 servidores e 67 docentes. A amostragem foi do tipo não probabilística.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Inicialmente, foi feito um contato com a Direção de Centro, a fim de se obter anuência para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foi aplicado um questionário, conforme modelo utilizado por Reis (2007), o qual foi elaborado tomando como base os conjuntos de particularismos propostos por Alves (1997), para delinear os traços representativos (elementos) da cultura organizacional.

O questionário foi dividido em duas seções: a primeira (A), com quatro perguntas a respeito de informações pessoais do participante, e a segunda (B), com 12 perguntas. Cada pergunta do questionário está relacionada a um conjunto de particularismos de Alves (1997), conforme detalhamento no Quadro 1. Para fins didáticos, o conjunto de endoculturação e de treinamento foi subdividido em dois, para fins de coleta dos dados, identificação dos elementos da cultura e associação dos modelos teóricos. Na análise fatorial, também houve essa separação, pois eles foram agrupados em fatores diferentes.

**Quadro 1 - Perguntas associadas ao Modelo de Alves (1997)**

Nº	PERGUNTA	GRUPO A QUE ESTÁ RELACIONADA
B1	Como você percebe o ambiente de trabalho no CCHSA/UFPB?	Ambiente Organizacional
B2	Qual a característica prevalecente nas lideranças (considerando como líder não necessariamente as chefias) do CCHSA/UFPB que você destacaria?	Sistema de Crenças e Valores
B3	Qual a importância dada à hierarquia no CCHSA/UFPB?	Sistema Gerencial Administrativo
B4	Em que extensão você observa a existência de símbolos (uso de fardas, lugar reservado para lanche, intensidade em que são treinados) que separam as chefias dos seus subordinados no CCHSA/UFPB?	Sistema de Símbolos
B5	Na sua opinião, as relações no CCHSA/UFPB baseiam-se:	Sistemas de Comunicação
B6	Como você caracteriza o processo decisório no CCHSA/UFPB?	Processo Decisório
B7	Como você considera o processo de treinamento-capacitação do CCHSA/UFPB?	Treinamento
B8	Como você caracteriza as atitudes do corpo dirigente do CCHSA/UFPB?	Endoculturação
B9	Você considera que no CCHSA/UFPB as atitudes em relação ao futuro são caracterizadas pela?	Sistema de Crenças e Valores
B10	Como você caracterizaria a cultura do CCHSA/UFPB, no tocante à propensão ao risco.	Sistema de Crenças e Valores
B11	Na sua opinião, no CCHSA/UFPB, a cooperação entre indivíduos para a obtenção de conhecimentos é enfatizada?	Cooperação e Conflitos
B12	Dentre as práticas / ferramentas utilizadas no CCHSA/UFPB quais as que contribuem mais para o seu aprendizado?	Treinamento

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário foi enviado por e-mail, com a disponibilização de um link que conduzia os respondentes ao site *google drive*, onde puderam responder às questões sem identificação pessoal. Todos os 268 indivíduos que formavam a população foram contatados durante o período de 19 de maio a 30 de junho. Ao atingir a meta planejada para o tamanho da amostra (51%), a coleta foi encerrada. Todas as perguntas foram respondidas, pois não era permitido ao respondente avançar deixando respostas em branco. Dessa forma, não foi preciso descartar nenhum dos questionários respondidos.

Durante a realização da pesquisa, alguns dados foram obtidos por meio de procedimento de consulta documental de manuais normativos, acervo histórico, regimento interno, relatórios institucionais, portarias e do Plano de Desenvolvimento Institucional do CCHSA. Depois de levantados, esses dados foram distribuídos de acordo com os conjuntos de elementos culturais de Alves (1997), visando enriquecer a identificação dos elementos da cultura do CCHSA. A etapa de observação do

ambiente organizacional foi realizada com o objetivo de se obterem dados que, posteriormente, foram relacionados especificamente ao conjunto de elementos culturais denominado de artefatos visíveis, apresentado no modelo de Alves (1997).

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise quantitativa foi realizada através do programa SPSS 21.0 (*Statistical Package for the Social Science*). Foi considerado o nível de significância de 5%. Inicialmente, procedeu-se à estatística descritiva para caracterizar os participantes quanto ao gênero, à idade, ao cargo, ao ano de ingresso na instituição e ao grau de instrução. Na sequência, foi feita a estatística inferencial, utilizando-se o teste Qui-quadrado, que é indicado para verificar se a frequência com que determinado acontecimento observado em uma amostra se desvia significativamente ou não da frequência com que ele é esperado (TOLEDO; OVALLE, 1985). Nesse sentido, esta pesquisa investigou o significado da frequência absoluta das respostas do questionário, a fim de identificar os elementos mais frequentes da cultura organizacional no CCHSA.

A última etapa da análise quantitativa ocorreu por meio da análise fatorial, realizada com base nas respostas obtidas na aplicação do questionário. De acordo com Costa (2006, p. 23), “a análise fatorial é uma técnica de interdependência nas quais todas as variáveis são simultaneamente consideradas, cada uma relacionada com todas as outras”. É utilizada com o objetivo de reduzir o número de variáveis de uma base de dados e identificar o padrão de correlações entre elas. As variáveis estatísticas (fatores) são formadas com o intuito de maximizar o poder de explicação do conjunto inteiro de variáveis. Nesta pesquisa, utilizou-se a técnica de análise fatorial exploratória, que investiga o padrão de correlações existentes entre as variáveis e emprega esses padrões para agrupar suas variáveis em fatores.

Há, basicamente, quatro passos na condução da análise fatorial: a entrada de dados, o cálculo das correlações entre as variáveis, a extração inicial dos fatores e a rotação da matriz (COSTA, 2006). Neste trabalho, os dados foram introduzidos mediante as respostas dos questionários, que foram tomadas como variáveis da análise. Em seguida, foi realizado o cálculo da matriz de correlação, utilizando-se a abordagem análise fatorial R, que, segundo Costa (2006), procura agrupar as

diferentes variáveis em fatores específicos. Para extrair os fatores da matriz de correlação, empregou-se o método das componentes principais, uma combinação linear das variáveis da matriz, que faz com que as variáveis que sejam bem correlacionadas entre si sejam combinadas para formar um fator, e assim sucessivamente, com todas as demais variáveis da matriz de correlação (COSTA, 2006) Os fatores extraídos foram interpretados por meio do procedimento de rotação varimax, que tem a finalidade de identificar fatores cujas variáveis tenham alta correlação e outros cujas variáveis tenham baixa correlação (COSTA, 2006).

A etapa qualitativa aconteceu através da relação estabelecida entre os dados levantados pela consulta documental e pela observação do ambiente com os conjuntos do modelo de Alves. Essa etapa ocorreu durante a identificação dos elementos da cultura organizacional do CCHSA. Também foi feita uma análise qualitativa durante o desenvolvimento da compreensão teórica que envolveu a associação entre os elementos culturais identificados no CCHSA e os aspectos quem envolvem o processo de criação do conhecimento do modelo de Nonaka e Takeuchi.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1 A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS**

##### **3.1.1 Organizações Públicas**

Para saber mais a respeito da organização pública, é preciso, antes, especificar o conceito de organização, o qual compreende um conjunto de duas ou mais pessoas que trabalham de forma coordenada visando a um objetivo comum (MAXIMIANO, 1992). Os objetivos que seriam difíceis de ser alcançados por apenas uma pessoa são possíveis por meio de uma organização. Cada organização tem seus objetivos e dispõe de recursos diferentes entre si, atuando em áreas distintas. Isso faz com que a gestão de cada uma delas seja realizada de maneira própria e peculiar.

Peter Drucker (1997) relaciona o conceito de organização ao de conhecimento. Para ele, a organização deve se especializar no conhecimento tendo-o como base, e suas funções devem ser definidas pela tarefa de transformar o conhecimento em algo produtivo.

Meirelles (2003 p. 46) associa o conceito de organização à ideia de artefato da seguinte forma:

A organização é um artefato que pode ser abordado como um conjunto articulado de pessoas, métodos e recursos materiais, projetado para um dado fim e balizado por um conjunto de imperativos determinantes (crenças, valores, culturas etc.).

Portanto, podemos dizer que uma organização é formada por pessoas que carregam seus próprios conhecimentos, valores, crenças e por processos e tecnologias. É uma união de ideias, ideologias e recursos. As organizações existem para produzir bens e serviços e atender às necessidades e aos desejos da sociedade.

Numa organização pública, a prestação de serviços está constantemente limitada aos recursos financeiros que recebe, pois é mantida pelo governo. Isso faz com que ela tenha que superar a difícil missão de gerir com efetividade e eficiência

os recursos públicos, tentando ao máximo atingir os anseios da sociedade e, concomitantemente, atender aos demais objetivos da organização. Elas estão mais vulneráveis ao ambiente sociopolítico, em virtude de serem administradas pelo poder público (MOUTINHO, 1997).

A estrutura organizacional de uma organização pública é constituída por uma hierarquia complexa de setores, cargos e funções. Na maioria das vezes, essa estrutura não é utilizada de modo a facilitar o fluxo de informações e a interação entre os indivíduos. Apesar de manter as características comuns aos outros tipos de organização, as organizações públicas têm características peculiares que lhes são arraigadas, como: alto grau de hierarquia, prevalência de regras e rotinas, predomínio da burocracia, disputa pelo poder e grande resistência às mudanças (PIRES; MACEDO, 2006).

Para Carbone (2000), as organizações públicas têm características que dificultam a realização de mudanças, que são: burocratismo - expressa-se pelo excessivo controle de procedimentos e rotinas rígidas, que podem gerar uma administração "engessada" e sem foco nas necessidades do país e do contribuinte; autoritarismo/centralização - traduz-se pela excessiva estrutura hierárquica e centralização do processo decisório; aversão aos empreendedores - é a ausência de comportamento empreendedor para modificar o modelo de produção vigente e se opor a ele; paternalismo - alto controle da movimentação de pessoal e da distribuição de empregos, cargos e comissões, voltados para uma lógica de interesses políticos dominantes; levar vantagem - constante promoção da punição àqueles indivíduos injustos, obtendo vantagens dos negócios do Estado; reformismo - desconsideração dos avanços conquistados, descontinuidade administrativa, perda de tecnologia e desconfiança generalizada.

Com efeito, as características citadas por Carbone (2000) apresentam-se como grandes obstáculos aos processos de GC, visto que todas elas contribuem, de alguma forma, para o desenvolvimento de resistência às mudanças. De acordo com Campos e Barbosa (2001 apud PAIXÃO, 2004), essa resistência pode ser intencional, causada por barreiras de classe ou por barreiras funcionais, assim como não intencional, decorrente do desinteresse ou da falta de visão em compartilhar conhecimentos.

O desenho organizacional público, na realidade brasileira, demonstra como é forte a característica paternalista, em virtude do alto grau de controle realizado pelo comando político, que exerce o poder de criar e conceder cargos e formas de comissão. Ele se caracteriza também por ser altamente estável, pois resiste, de forma generalizada, às mudanças de procedimentos e à implantação de novas tecnologias (PIRES; MACEDO, 2006).

As organizações públicas, entre tantas demandas, têm como grande desafio quebrar antigos paradigmas. Sobre essa questão, Guimarães (2000, p. 127) afirma que, "no setor público, o desafio que se coloca para a nova administração pública é como transformar estruturas burocráticas, hierarquizadas e que tendem a um processo de insulamento em organizações flexíveis e empreendedoras".

Como um caminho para superar as dificuldades que se colocam dentro das organizações públicas, a GC se evidencia como uma ferramenta a ser utilizada no processo de busca pela inovação, pela produtividade e pela interação social e aparece como uma possibilidade concreta de mudanças. Num momento em que a sociedade vive um novo tempo, onde o conhecimento passou a ter enorme valor, as organizações públicas devem procurar se tornar "empresas do conhecimento", como afirma Stewart (2002, p.315):

A empresa do conhecimento olha para o seu mundo, para os seus problemas, para as suas oportunidades, para as suas pessoas e para os seus riscos, na crença de que seus triunfos e problemas situam-se no domínio do conhecimento.

Uma organização pública, apesar de não ter como objetivo principal obter lucros financeiros e de não se preocupar muito com a competitividade, com o mercado e com investimentos, precisa ir além e compreender as possibilidades que o movimento dinâmico do conhecimento traz para a organização, pois, através do conhecimento, pode-se encontrar um caminho novo, cheio de descobertas e de inovações.



### 3.1.2 Gestão do conhecimento

A fim de se evidenciar em que momento o conhecimento passou a ser importante para a sociedade, é importante compreender as circunstâncias históricas em que essa nova realidade começou a existir.

A revolução agrícola ocorrida no Século XIX foi um período em que o homem deixou de ser nômade e passou a negociar o que lhe sobrava da produção. Assim, deu origem ao comércio. A revolução industrial acontecida no Século XX e trouxe uma grande mudança com o surgimento das máquinas e de uma nova classe trabalhadora voltada para a produção. Esses processos foram marcantes na história, mas, desde então, a sociedade vivencia o mais rápido período de mudanças sociais, econômicas e tecnológicas (SOUZA, 2009).

Autores proeminentes, como Peter Drucker, Alvin Toffler, James Brian Quinn e Robert Reich, enfatizaram a chegada de uma nova economia ou sociedade, à qual denominaram de "sociedade do conhecimento". Nesse tipo de sociedade, o valor dos bens e dos serviços passou a depender mais ativamente da capacidade de inovação, do desenvolvimento tecnológico e da inteligência que lhes foram agregados. O conhecimento passou a ser uma peça-chave no processo de inovação contínua e alavancou a vantagem competitiva da organização. Adquirir conhecimento se transformou em uma necessidade constante e um pré-requisito para o sucesso organizacional e passou a ser vital para o crescimento dos indivíduos dentro e fora das organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Nesse sentido, Drucker (1993, p. 156) afirma:

Na sociedade do conhecimento as pessoas precisam aprender a aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício.

Para Nonaka e Takeuchi (1997, p. 6), "a constatação de que o conhecimento é o novo recurso competitivo atingiu o Ocidente como um relâmpago". Porém, essa visão de sociedade do conhecimento pouco ajudou a compreender como se cria o conhecimento e como ele dever ser compartilhado e gerenciado.

É importante evidenciar que a sociedade do conhecimento não tem sentido meramente econômico, de competitividade e de inovação. Há que se destacar o fator de democratização nessa nova sociedade do conhecimento, especialmente no campo da educação, que é um dos pilares da construção da sociedade do conhecimento (SILVA; CORREIA; LIMA, 2010). A cada dia, os indivíduos têm mais possibilidades de acessar a informação e o conhecimento.

O cenário atual é de intenso desenvolvimento tecnológico e de um forte aumento do fluxo e da velocidade das informações produzidas. No contexto das organizações, é importante que elas aprendam a transformar em conhecimento, com eficiência e num ritmo também acelerado, a grande quantidade de dados e informações geradas em seu ambiente interno e externo. Portanto, é necessário conhecer e diferenciar o que é dado, informação e conhecimento.

#### *3.1.2.1 Dado, informação e conhecimento*

É indispensável abordar os conceitos de dado, informação e conhecimento, já que eles se aproximam em seus significados e são confundidos frequentemente. Nesse sentido, Davenport e Prusak (1999, p.40) referiram que "o sucesso ou o fracasso organizacional muitas vezes pode depender da aplicação desses elementos para solução de problemas e tomada de decisões".

Diversos autores conceituam o termo "dado". A maioria deles nas áreas de Informática e Ciência da Informação. Davenport e Prusak (1998, p.2) definem dados como "um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos, que, em um ambiente organizacional são utilitariamente descritos como registros estruturados de transações". Para Miranda (1999, p. 285), dado é "um conjunto de registros qualitativos ou quantitativos conhecidos que, organizado, agrupado, categorizado e padronizado adequadamente, transforma-se em informação". Ainda segundo Oliveira (2002, p.51), "dado é qualquer elemento identificado em sua forma bruta que, por si só, não conduz a uma compreensão de determinado fato ou situação". Pode-se afirmar que o dado é a descrição de algo ou de um evento. Os dados não apresentam relevância, a não ser pelo fato de se constituírem como uma importante matéria-prima para criar a informação, desde que sejam ordenados e organizados de forma segura e confiável, a fim de possibilitar a construção da informação.

Quando um dado é ordenado, organizado e lhe é atribuído um significado, para torná-lo relevante, ele passa a ser uma informação. Em consonância com esse entendimento, Davenport e Prusak (1998, p. 5) afirmam que "os dados são transformados em informação quando o seu criador lhes acrescenta significado".

Uma organização está constantemente lidando com uma grande quantidade de dados que geram informações. Porém, para ser útil e se tornar uma ferramenta estratégica de tomada de decisão, a informação precisa ter alguns atributos. Segundo Stair (1998), os tomadores de decisão necessitam de informações precisas, completas, econômicas, flexíveis, confiáveis, relevantes, simples, em tempo hábil e verificável. Só assim, agregarão valor ao processo decisório. Para se tornar conhecimento, a informação, que é resultante dos dados organizados, deve estar pronta para ser assimilada por alguém. Choo (2006, p. 28) corrobora esse entendimento quando afirma que "a organização cria, organiza e processa a informação de modo a gerar novos conhecimentos por meio do aprendizado".

Para esclarecer melhor as diferenças entre eles, Davenport e Prusak (1998, p. 18) caracterizam dado, informação e conhecimento, conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2- Características do dado, da informação e do conhecimento**

<b>DADOS, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO</b>		
<b>Dados</b>	<b>Informação</b>	<b>Conhecimento</b>
<p>Simple observações sobre o estado do mundo</p>	<p>Dados dotados de relevância e propósito</p>	<p>Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese, contexto</p>
<p>Facilmente estruturado Facilmente obtido por máquinas Frequentemente quantificado Facilmente transferível</p>	<p>Requer unidade de análise Exige consenso em relação ao significado Exige necessariamente a mediação humana</p>	<p>De difícil estruturação De difícil captura em máquinas Frequentemente tácito De difícil transferência</p>

Fonte: Davenport e Prusak (1998).

De acordo com o Quadro 2, é possível observar a clara proximidade entre as características de dado, informação e conhecimento. Porém, existem diferenças quanto à natureza de cada um. Percebe-se que nem todo dado pode ser tornar informação, porque precisa ter condições de ser codificado e transferível. A informação depende de que uma intervenção humana possa lhe atribuir um significado consistente e coerente. Além disso, para que se torne conhecimento, precisa ter relevância e propósitos claramente definidos. Portanto, nem todo dado pode se transformar em informação e nem toda informação pode se tornar conhecimento.

O conhecimento tem diversas facetas a serem exploradas e conceituação com diversas acepções. A literatura estuda o conhecimento desde as mais remotas épocas da humanidade. Autores de áreas distintas apresentam variadas discussões sobre o tema. Assim, no Quadro 3, iremos destacar os conceitos de conhecimento de acordo com os principais autores da área de GC.

**Quadro 3 - Conceitos de Conhecimento**

AUTORES	CONCEITOS
Nonaka e Takeuchi	Para Nonaka e Takeuchi (1997, p.63) o conhecimento diz respeito a crenças e compromissos. É uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica. Está relacionado à ação e ao significado. Sempre com algum fim, sendo específico ao contexto e relacional.
Davenport, De Long e Beers	Para Davenport, De Long e Beers (1998, p.43) é a "... informação combinada com experiência, contexto, interpretação e reflexão".
Davenport e Prusak	Davenport e Prusak (1999, p. 6) conceituam o conhecimento como uma mistura fluida da experiência condensada, valores, informação contextual e <i>insight</i> experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, o conhecimento costuma estar embutido não só em documentos de repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.
Von Krogh, Ichijo e Nonaka	Para Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), conhecimento é um desses conceitos importantíssimos, positivos, promissores e de difícil definição. Caso se pergunte a um grupo de cientistas da cognição o que é conhecimento, talvez eles concordem que o conhecimento envolve estruturas cognitivas que representam determinada realidade. Mas se um desses cientistas abordar questões de conhecimento com um gerente de uma empresa, este poderá não concordar com tal definição. É muito mais provável que o gerente associe conhecimento a <i>know-how</i> .

Fonte: Adaptado de Souza (2009)

Pode-se observar, no Quadro 3 que, embora reconheçam a complexidade de conceituar conhecimento, os autores se aproximam em seus conceitos. Eles reconhecem no conhecimento o caráter cultural, quando o relacionam com valores e crenças e compreendem a origem do processo dinâmico da informação significativa, que, combinada com as experiências, transforma-se em conhecimento para a organização. Conclui-se que o conhecimento provém de uma informação armazenada pelo indivíduo por meio da experiência ou da aprendizagem.

Assim como Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam a estrutura conceitual das dimensões ontológica e epistemológica do conhecimento, Stewart (2002) corrobora a dimensão epistemológica que apresenta os dois tipos de conhecimento: o tácito, aquele que as pessoas carregam na cabeça, como relacionamentos, costumes e cultura, e o explícito, que "pode ser armazenado em qualquer lugar – numa pasta de arquivo, numa biblioteca, num videocassete, num manual, num site da Web – é um conhecimento desdobrado, revelado, aberto, arrumado, explicado" (STEWART, 2002, p. 222). A principal diferença entre os dois tipos de conhecimento é a forma como cada um é disseminado, pois o conhecimento tácito precisa, essencialmente, da interação social para ser transmitido. Além disso, dificilmente pode ser imitado, pois cada pessoa transmite e incorpora de forma individual e peculiar.

Apesar de toda a atenção dos principais observadores de negócios e da sociedade para a importância do conhecimento, não se examinaram, efetivamente, os mecanismos e os processos pelos quais o conhecimento é criado e suas formas de compartilhamento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O conceito de GC surge como resultado dessa necessidade de estudar formas de se trabalhar com o conhecimento.

### *3.1.2.2 Aspectos conceituais da gestão do conhecimento*

A expressão “gestão do conhecimento” (GC), do inglês, “Knowledge Management” (KM), ainda provoca grandes discussões e diversas concepções acerca de sua conceituação, aplicação e abrangência. Num cenário de extrema complexidade do mundo corporativo e da sociedade em geral, a GC surge como uma importante ferramenta estratégica para as organizações. Sveiby (1998, p.3)

corroborar esse entendimento, ao afirmar que "a gestão do conhecimento não é mais uma moda de eficiência operacional. Faz parte da estratégia empresarial".

Apesar de não ser tão recente o papel fundamental que o conhecimento ocupa na história, somente no Século XX os estudiosos começaram a investigar e a visualizar os processos de GC como forma de aumentar o desenvolvimento e o desempenho das organizações. Segundo Holanda et al. (2009), o termo "conhecimento" é conceituado por vários autores, entre eles: Wiig (1993), Pestrash (1996), Hibbard (1997), Spek e Spijkevert (1997), Davenport e Prusak (1999), Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), Moresi (2001), Probst, Raub e Romhardt (2002), Bukowitz e Willians (2002), Angeloni (2002) Choin e Lee (2003), Turban, McLean e Wetherbe (2004), Murray (2008), e muitos outros. Porém, não é possível afirmar que chegou-se a um consenso em relação à definição conceitual.

Stewart (2002, p.172) conceitua a GC de forma resumida e objetiva, dizendo que "gerir o conhecimento é identificar o que se sabe, captar e organizar esse conhecimento e utilizá-lo de modo a gerar retorno". De forma geral, para todos os autores, a GC consiste em processos de busca, controle e, principalmente, gerenciamento do conhecimento existente dentro de uma organização, visando proporcionar a ela o alcance dos seus objetivos e a otimização dos seus resultados. Como consequência disso, melhora o desempenho organizacional. A GC pode tornar-se uma ferramenta estratégica e de grande vantagem competitiva para uma organização. É importante destacar que o conhecimento necessita de um gerenciamento para que os erros não sejam repetidos, e isso possibilita que a organização aprenda com suas próprias experiências, que o conhecimento seja registrado e que ele se torne disponível à própria organização (CRUZ et al., 2011).

Este trabalho considera a GC na perspectiva de Cruz et al. (2011, p. 8), como "capaz de estabelecer diretrizes, metodologias e sistemáticas para a proteção do conhecimento na organização, considerando as etapas de seu ciclo de gestão: criação, captação, registro, análise, distribuição, compartilhamento e reutilização".

### *3.1.2.3 Gestão do conhecimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*

As organizações universitárias também foram alcançadas pelas mudanças ocorridas nos cenários econômico, político e social nas últimas décadas. No Brasil,

os problemas relacionados à gestão nas IFES tem sido alvo de estudos, debates e discussões, que vão muito além do ambiente interno, devido à profunda interdependência dessas instituições com o ambiente externo. De acordo com Menezes et al. (2008), esse novo contexto exige das IFES mais ênfase no gerenciamento do conhecimento.

Para Solino (1996), o modelo organizacional decorrente da Reforma Universitária de 1968 parece ter entrado em colapso. Ainda assim, de acordo com o autor, a instituição universitária, independente da realidade social, tem sempre respondido pela excelência do saber científico, do nível filosófico e cultural, e por esse motivo, tem recebido da sociedade o reconhecimento a que faz jus. No entanto, também tem sido severamente criticada quando não consegue acompanhar os avanços científicos e tecnológicos e perde sua capacidade de traduzir em ações concretas as necessidades emergentes da sociedade, através de suas funções básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Devido às especificidades da IFES, novas formas de gestão têm sido estudadas como alternativas de adequação às necessidades emergentes do ambiente interno e do externo nos quais está inserida. No entendimento de Souza (2009), é relevante que seja realizado o desenvolvimento de pesquisas nas IFES a partir das novas teorias de gestão pautadas no conhecimento. Em seu estudo, o autor constatou que, embora seja fundamental a gestão baseada no conhecimento, o que se evidencia em vários estudos e pesquisas é que, na maioria das universidades, ainda não se utilizam práticas de gestão do conhecimento.

Maccari e Rodrigues (2003) realizaram pesquisa com pró-reitores de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) e descobriram que, de forma geral, a GC está incipiente e que há uma preocupação maior em atender aos requisitos exigidos pelo MEC e pela CAPES. Os autores concluíram que os princípios da GC usados para os demais tipos de organização não são entendidos e praticados nas IES pesquisadas e que as IES focam seu papel e suas funções no provimento da preparação intelectual do seu corpo docente, na produção intelectual e na publicação.

Coelho e Angeloni (2006) pesquisaram como se dá o compartilhamento do conhecimento numa IFES, na perspectiva de líderes e liderados. Os resultados evidenciaram que ambos os grupos da IFES pesquisada, apesar de não terem um programa formal de compartilhamento do conhecimento, estão conscientes de sua

importância, porém não estão satisfeitos com os estímulos recebidos para compartilhar o conhecimento.

Batista et al. (2006), em estudos realizados de forma bastante abrangente, analisaram como as áreas de administração e de planejamento de 45 IFES tratam o tema GC. Os principais resultados apontaram que a implantação de práticas de gestão do conhecimento, nas áreas administrativas e de planejamento das IFES, encontrava-se no estágio inicial, no que diz respeito às práticas relacionadas aos aspectos de gestão de recursos humanos, à estruturação dos processos organizacionais e às práticas cujo foco é a base tecnológica. A pesquisa detectou também que não há, na maioria das áreas de administração e de planejamento das IFES, explicitação nem formalização da gestão do conhecimento. Ficou evidenciado que a GC não é uma prioridade para a maioria das áreas administrativa e de planejamento das IFES; a percepção da importância da GC é maior entre os dirigentes; há pouca disseminação da estratégia de GC nas instituições; para a maioria das tais áreas das IFES, GC é um conceito abstrato, discutido apenas por pequenos grupos informais; os compromissos das equipes de recursos humanos, de tecnologia da informação e redes de conhecimento são o principal mecanismo para definir a estratégia de GC; as iniciativas de GC são mais utilizadas nas áreas de informática, nos centros de documentação e informação/biblioteca e em recursos humanos, e a alta diretoria foi a principal responsável pela introdução da GC na organização. O estudo indica, ainda, que a clara identificação e a priorização das ações de GC são uma realidade em apenas um grupo reduzido das áreas de administração e de planejamento das IFES, e poucas instituições pesquisadas apresentaram objetivos específicos de GC.

No tocante à alocação de recursos, a maioria das áreas de administração e de planejamento das IFES não conta com orçamento efetivo para tratar a GC de maneira compatível com os objetivos traçados, e a quase totalidade de tais áreas não tem setor específico de gestão do conhecimento. Os principais obstáculos para a implantação da GC apontados pelas instituições pesquisadas foram: gestão do conhecimento não é prioridade do governo; baixa compreensão sobre gestão do conhecimento na organização; deficiências na infraestrutura computacional, de redes, de servidores etc.; dificuldade de captar o conhecimento não documentado; falta de incentivos para partilhar conhecimento e falhas de comunicação.



Apesar das dificuldades de implantação da GC em IFES, estudos têm apontado que essa é uma realidade viável na prática, e não, apenas, na teoria. De acordo com Francisco (2011), mesmo diante das barreiras, é possível promover processos de inovação e gestão do conhecimento no setor público, tendo como objetivo otimizar os recursos disponíveis. O estudo de Silva (2011) indica que, para gerir conhecimento numa IFES, é necessário que essa questão seja constituída prioridade para os gestores responsáveis pelas tomadas de decisões, que essa temática esteja na pauta estratégica da organização, que haja mobilização das pessoas, definição de tecnologias da informação, reformulação de processos, entre outras práticas. O autor aponta como dificuldade a cultura organizacional e sugere um fortalecimento da cultura com foco na excelência da prestação do serviço público.

De fato, a cultura organizacional é apontada por estudos como sendo um fator de grande importância para o sucesso das práticas de GC, ou como forte obstáculo, sobretudo no processo de criação do conhecimento organizacional. Os autores Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam um modelo teórico de criação do conhecimento, que permite às organizações realizarem a criação do conhecimento, que, neste trabalho, é considerado como uma das etapas do ciclo da GC. De acordo com Menezes et al. (2008), o modelo de conversão do conhecimento, apresentado pelos autores, representa uma perspectiva conceitual e organizacional para a gestão do conhecimento.

### 3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Muitos autores estudam o conhecimento e os mecanismos de sua criação. Há uma busca por desenvolver formas de criação, compartilhamento e distribuição do conhecimento. Além disso, os estudiosos discutem constantemente sobre qual a melhor maneira de gerenciar e monitorar esses processos e sob que condições e fatores eles sofrem interferência. Entre os modelos citados na literatura, neste trabalho, foi utilizado o modelo teórico de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

### 3.2.1 Modelo Teórico de criação do conhecimento

Nonaka e Takeuchi são autores de uma das mais conhecidas e estudadas teorias de criação do conhecimento. Eles explicam como esse processo ocorre no livro "Criação de Conhecimento na Empresa" (1997), no qual apresentam um modelo teórico que toma como base a filosofia oriental japonesa. Para eles, é importante aprender com as empresas japonesas, porquanto elas desenvolveram uma grande capacidade de lidar com o conhecimento, sobretudo, em meio a dificuldades.

Quando o conhecimento é bem gerenciado, ajuda as organizações a crescerem mais e a se tornarem uma potente ferramenta de vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Para alcançar seus objetivos, as organizações necessitam fomentar e assegurar a criação de novos conhecimentos de forma sistemática e contínua.

Nonaka e Takeuchi (1997), em pesquisa sobre o grande sucesso das empresas japonesas, especialmente em momentos de crise, constataram que a principal razão de se manterem competitivas, mesmo quando o mundo inteiro parecia não ir bem, é o fato de criarem conhecimento de forma contínua, visando garantir a inovação, a competitividade e, sobretudo, a sobrevivência.

Eles criaram uma nova teoria de criação do conhecimento, com o intuito de preencher uma lacuna deixada pela divisão cartesiana (entre sujeito/objeto e conhecedor/conhecido - Teoria do filósofo francês René Descartes). Segundo os autores, essa divisão deu origem a uma visão da organização como um mecanismo para se processarem informações a partir do ambiente externo. Para eles, essa é uma visão limitada, porque só explica como as organizações funcionam, mas não esclarece a realidade da inovação, pois, quando as organizações inovam, não processam informações apenas de fora para dentro, mas também de dentro para fora, a fim de redefinir os problemas e as soluções e, nesse processo, recriar seu meio.

O modelo teórico de Nonaka e Takeuchi (1997) é baseado na distinção entre o conhecimento tácito e o explícito. E o segredo para a criação do conhecimento apontado por eles está na mobilização e na conversão do conhecimento tácito. A teoria está ancorada nas dimensões epistemológica e ontológica da criação do

conhecimento, em que ocorre a espiral da criação do conhecimento, a qual surge e se movimenta entre as dimensões ontológica e epistemológica, quando a interação entre o conhecimento tácito e o explícito se eleva, e esse conhecimento é expandido entre níveis organizacionais e interorganizacionais.

A partir dessa interação, nascem os quatro modos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização – que são os mecanismos através dos quais o conhecimento individual é articulado e amplificado na organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nas próximas subseções, são apresentadas as dimensões do conhecimento, os quatro modos de conversão, as cinco condições capacitadoras que permitem o modo espiral da criação do conhecimento na organização, além do modelo das cinco fases do processo de criação do conhecimento organizacional.

### **3.2.2 As dimensões do conhecimento**

A estrutura conceitual básica da Teoria de Criação do Conhecimento dos autores Nonaka e Takeuchi (1997) contém duas dimensões. A primeira é a dimensão ontológica, que procura dar ênfase à criação do conhecimento pelas pessoas. Os autores afirmam que uma organização depende diretamente dos indivíduos para criar conhecimento e vão além, quando afirmam que o conhecimento só é criado por indivíduos. Por esse motivo, devem-se apoiar os indivíduos criativos e lhes proporcionar contextos favoráveis para a criação do conhecimento.

No ambiente organizacional, o conhecimento compartilhado por pessoas e para pessoas cristaliza-se e forma uma grande rede de conhecimentos da organização. Os autores referem que esse processo só poderá ocorrer "dentro de uma comunidade de interação em expansão, que atravessa níveis e fronteiras interorganizacionais" (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65).

A segunda dimensão é a epistemológica, que se baseia na distinção estabelecida por Michael Polanyi (1966) entre o conhecimento tácito e o explícito. Para Polanyi (1966 apud NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65), os seres humanos adquirem conhecimento "criando e organizando ativamente suas próprias experiências", assim como criam conhecimento "envolvendo-se com objetos, ou seja, através do envolvimento e compromisso pessoal". As diferenças entre os dois

tipos de conhecimento se resumem ao fato do conhecimento tácito ser pessoal e difícil de ser formulado/comunicado, já o explícito pode ser transmissível em linguagem formal e sistemática.

### **3.2.3 Modos de conversão**

O modelo de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) está ancorado no pressuposto de que o conhecimento humano é criado e disseminado, compartilhado e expandido, por meio da interação social entre os conhecimentos tácito e explícito. A essa interação, os autores dão o nome de "conversão do conhecimento". Baseados nessa premissa, os autores apresentam quatro modos diferentes de conversão do conhecimento, o chamado modelo SECI: socialização, externalização, combinação e internalização.

A socialização (do conhecimento tácito em conhecimento tácito) é o processo de criação de conhecimento tácito a partir do compartilhamento de experiências. A partir da socialização, os modelos mentais dos membros da organização podem ser reorientados para uma mesma direção, sem nenhuma imposição. A interação social, através de experiências e habilidades técnicas compartilhadas, produz novos conhecimentos tácitos entre os indivíduos que participam dessa interação. A socialização é responsável por desenvolver um campo de interação, que facilita o compartilhamento das experiências vivenciadas e dos modelos mentais dos indivíduos na organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A externalização (do conhecimento tácito em conhecimento explícito) é a etapa pela qual o conhecimento tácito é articulado e expresso em forma de conceitos, modelos, analogias, metáforas ou hipóteses. É provocado pelo diálogo e pela reflexão coletiva. Para isso, utiliza a combinação dos métodos de indução e dedução. Os autores consideram a externalização a chave para se criar o conhecimento, pois ele propicia o surgimento de novos conceitos, que podem ser explícitos a partir do conhecimento tácito. Os novos conceitos nascem quando os membros da organização são estimulados a articular o conhecimento tácito oculto de cada um, mas que normalmente é difícil de ser compartilhado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A combinação (do conhecimento explícito com o conhecimento explícito) é o processo pelo qual os conceitos são sistematizados e transformados em um sistema de conhecimento. Esse processo envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito, que propicia a troca de conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. Pode ser realizada através da educação e do treinamento formal em organizações de ensino. No contexto dos negócios, pode ser realizada por meio do uso criativo de uma rede de informações ou de um banco de dados computadorizado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

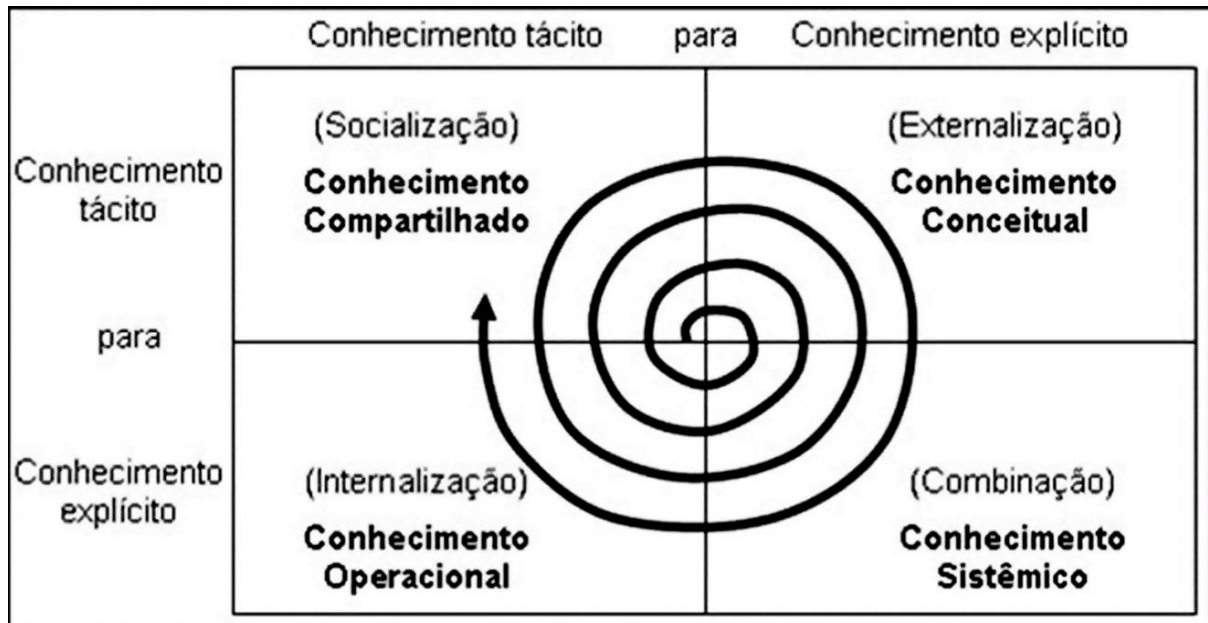
A internalização (entre o conhecimento explícito e o tácito) acontece quando o indivíduo se apropria do conhecimento explícito e o incorpora. Esse conhecimento passa a ser tácito, quando internalizado nas bases do conhecimento dos indivíduos sob a forma de modelos mentais, por meio da verbalização e da diagramação, de documentos, manuais ou histórias orais. Os autores destacam a importância da documentação, pois ela ajuda os indivíduos a internalizarem suas experiências e facilita a transferência do conhecimento explícito para os outros indivíduos. Após a internalização, o conhecimento tácito precisa ser novamente socializado, reiniciando uma nova espiral de sua criação (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A criação do conhecimento organizacional envolve a interação contínua e dinâmica dos quatro modos de conversão do conhecimento. Nenhum deles isoladamente pode produzir resultados satisfatórios, pois constituem uma forma limitada de criação do conhecimento. A socialização produz um conhecimento compartilhado, em forma de modelos mentais ou habilidades técnicas. A externalização produz o conhecimento conceitual através do desenvolvimento de novos conceitos. A combinação dá origem ao conhecimento sistêmico, por meio de protótipos e tecnologias de novos componentes, por exemplo, e a internalização produz o conhecimento operacional via gerenciamento de projetos, processos de produção, uso de novos produtos e implementação de novas políticas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A espiral do conhecimento, apresentada na Figura 1, traduz a ideia da interação do conteúdo do conhecimento criada por cada modo de conversão. A socialização desenvolve um campo de interação que facilita o compartilhamento de experiências. A externalização é provocada pelo diálogo e pela reflexão, a fim de

que os indivíduos articulem o conhecimento tácito oculto e difícil de ser comunicado. A combinação surge da colocação do conhecimento recém-criado e do já existente para que ele seja solidificado. Por fim, aprender fazendo provoca a internalização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

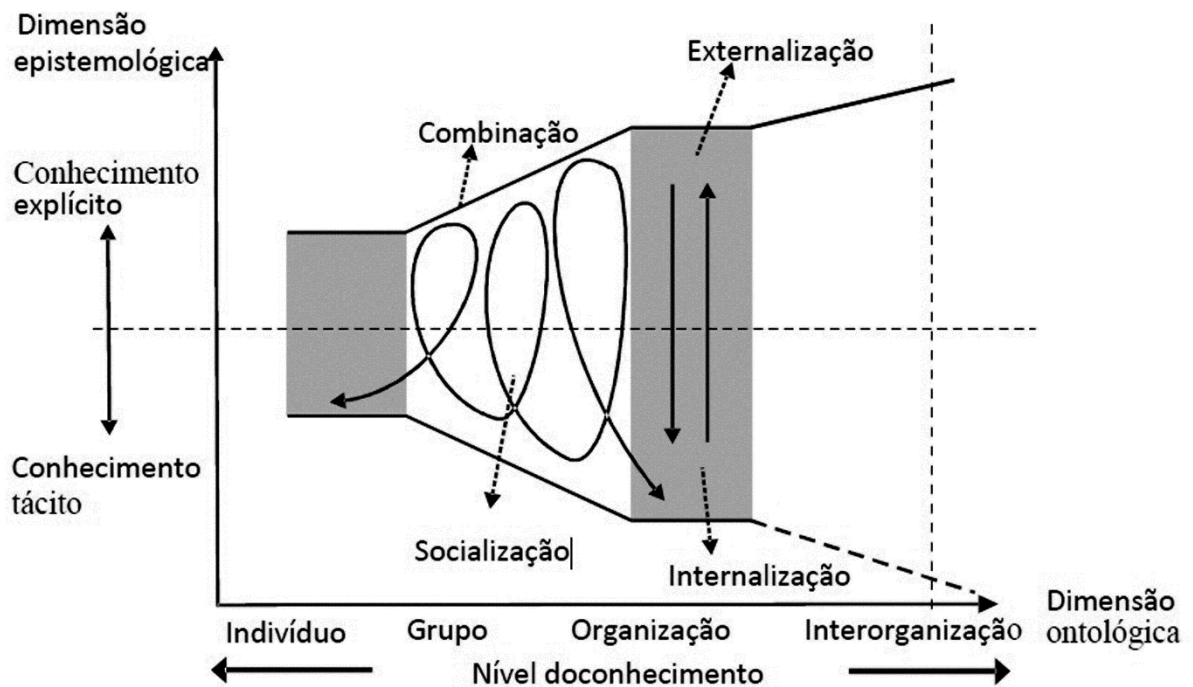
Figura 1 - Espiral do Conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 69).

Quanto maior for o conhecimento tácito dos indivíduos, em nível individual, e quanto mais esse indivíduo for estimulado a mobilizar esse conhecimento acumulado, maior será o processo de interação e criação do conhecimento. Dessa forma, tem-se um processo de criação em espiral, que tem seu início de forma individual e vai aumentando as comunidades de interação, transpondo departamentos, divisões e fronteiras organizacionais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A dinâmica desse mecanismo pode ser visualizada na Figura 2.

Figura 2 - Espiral de criação do conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 82).

Nonaka e Takeuchi (1997) descortinam essa dinâmica teórica em um exemplo prático de desenvolvimento de produtos. Na criação do conceito de um produto, há uma comunidade interativa envolvida, em que cada um tem seus históricos e modelos mentais individuais e, portanto, distintos uns dos outros. Em outras palavras, cada indivíduo, nessa fase, carrega consigo seu conhecimento tácito. É necessário um processo de socialização do compartilhamento dos conhecimentos tácitos e da externalização para que esses conhecimentos se tornem explícitos. As empresas japonesas, em geral, adotam sessões de *brainstorming*, para que as ideias sejam expostas e discutidas, visando possibilitar que os indivíduos socializem seu conhecimento tácito e ele seja associado ao conhecimento explícito já existente.

Durante o processo de criação do conhecimento, a organização tem a função de fornecer o contexto apropriado para facilitar as atividades em grupo e acumular conhecimento em nível individual (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Os autores ressaltam que algumas condições precisam ser estabelecidas para que o conhecimento possa ser efetivamente criado na organização.

### **3.2.4 Condições capacitadoras e fases do processo de criação do conhecimento**

Nonaka e Takeuchi (1997, p. 83) apresentam cinco condições, no âmbito organizacional, que promovem a espiral do conhecimento: intenção; autonomia; flutuação e caos criativo; redundância e variedade de requisitos.

A intenção, no processo de criação do conhecimento, é de grande importância para a organização, pois ela é responsável pelo comprometimento e pela vontade da organização de direcionar metas e objetivos para criar conhecimento. É necessário o uso de estratégia, dentro do contexto organizacional, a fim de desenvolver na organização, capacidade de criar, acumular e explorar o conhecimento. Essa estratégia deve conter o conceito de visão a respeito de qual tipo de conhecimento a organização deve desenvolver, além de definir como esse conhecimento será desenvolvido e operacionalizado. O objetivo da intenção é de estabelecer critérios para julgar a efetividade e o valor de determinado conhecimento percebido ou criado. Os autores referem que, para criar conhecimento, os funcionários devem ser estimulados a se comprometer com a intenção que lhes é proposta, pois essa é uma atividade mais organizacional do que individual. A alta gerência da organização deve assumir a responsabilidade de reorientar e promover o compromisso coletivo com a intenção formulada (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A autonomia é importante para promover a espiral do conhecimento, porquanto os indivíduos de uma organização devem ter autonomia para agir diante das circunstâncias. A autonomia aumenta a chance de introduzir oportunidades inesperadas, possibilita a automotivação dos indivíduos para criarem novos conhecimentos e estimula a criação de ideias originais, que só podem nascer de indivíduos autônomos que têm liberdade para expor suas opiniões. A organização fica mais flexível ao adquirir, interpretar e relacionar informações. Nesse contexto de autonomia, os indivíduos precisam estar preparados para estabelecer as fronteiras de suas tarefas por conta própria e ser capazes de definir até onde podem ir, sempre atentos para não fugir da intenção da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

A flutuação e caos criativo alavancam o processo de criação do conhecimento à medida que estimulam a interação entre a organização e o ambiente externo. A



flutuação não chega a ser uma desordem. É uma mudança repentina na ordem, seja do ambiente interno ou do externo. Ela gera uma interrupção de rotinas, hábitos e estruturas cognitivas nos indivíduos da organização. Nesse sentido, provoca mudanças de pensamentos e perspectivas, bem como reconsiderações de premissas existentes. Quando a flutuação é introduzida na organização, novos conhecimentos podem ser criados, em virtude do ambiente de diálogo e interação social que provoca. O caos natural acontece no momento de uma crise real (declínio de desempenho, mudanças de mercado, aumento de concorrência) e pode ocorrer de forma intencional (caos criativo), quando os líderes aumentam, de forma proposital, a tensão dentro da organização, levantando situações-problema que deverão ser resolvidas (metas desafiadoras, por exemplo). Ou o caos criativo também pode ser provocado por um membro da organização, ao estabelecer metas elevadas para a si mesmo ou para sua equipe. Esse caos criativo provoca o aumento do compromisso pessoal dos indivíduos e produz foco para definir e resolver os problemas. É importante mencionar que essa não é uma situação típica do dia a dia de uma organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A redundância consiste no aumento do volume de informações adicionais a serem processadas pela organização. Pode ser desenvolvida dentro da organização, através de uma superposição de trabalho, em que equipes de diferentes departamentos funcionais trabalham juntas, com o intuito de resolver os mesmos problemas. Os indivíduos são encorajados a desenvolver novas perspectivas de soluções, a fim de encontrar uma compreensão comum da melhor solução. É um incentivo à concorrência interna que visa ao surgimento de novas ideias. A redundância também pode ser criada através de um rodízio estratégico de pessoal entre diversas áreas distintas da organização. Esse rodízio possibilita aos membros compreenderem a organização com novos olhares, gerando uma troca de conhecimento mais rápida e direcionada, e promove a aquisição de novas habilidades e informações por parte dos membros. Os autores alertam para a sobrecarga de informações causadas pelo aumento do volume. É necessário que ocorra um equilíbrio entre a criação e os processamentos dessas novas informações, para que a eficiência operacional não seja comprometida (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A variedade de requisitos está baseada na ideia de que a diversidade interna de uma organização precisa corresponder à variedade e à complexidade do ambiente, visando superar os desafios que eles apresentam. É uma ferramenta estratégica que a organização deve ter para lidar com as constantes mudanças do ambiente. Os autores asseveram que uma forma de maximizar a variedade de requisitos é fazer com que todos os membros tenham acesso rápido e amplo às informações de que precisam. Isso pode ser feito através de uma rede computadorizada de informações, por exemplo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

O modelo dos autores é constituído pelos quatro modos de conversão, que consistem nas formas de mobilizar o conhecimento e nas cinco condições capacitadoras que as organizações precisam dar para possibilitar que o conhecimento seja criado. Os autores apresentam ainda um mecanismo integrado de cinco fases para a criação do conhecimento organizacional, baseado nos mesmos construtos teóricos e desenvolvido com o objetivo de apresentar um exemplo ideal de processo de criação do conhecimento organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A primeira fase do mecanismo é a do compartilhamento do conhecimento tácito, que, como é a base de criação do conhecimento organizacional, essa primeira etapa é considerada crítica e de grande importância. O conhecimento que ainda está oculto no interior dos indivíduos precisa ser explorado e amplificado dentro da organização. O objetivo é de criar um campo de interação que seja favorável ao compartilhamento do conhecimento tácito. Esse campo de interação característico é mais apropriado na existência de uma equipe auto-organizada, na qual os indivíduos de setores distintos da organização trabalhem juntos e com os mesmos objetivos. Dessa forma, a variedade de requisitos dos membros da equipe, a redundância de informações, a troca de experiências e as interpretações da intenção organizacional facilitam a criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)

Na segunda fase, denominada de criação dos conceitos, por meio do diálogo e de forma cooperativa, os conceitos são criados. Há mais interação entre o conhecimento tácito e o explícito, que é facilitado pelo uso de múltiplos métodos como indução, dedução e abdução. Os modelos mentais são compartilhados

gerando um ambiente de reflexão coletiva através de um diálogo contínuo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A terceira fase de justificação dos conceitos ocorre quando os conceitos criados por indivíduos na segunda fase precisam ser justificados. Esse momento é para se avaliar se eles realmente são importantes para a organização. É necessário verificar, também, se a intenção organizacional continua preservada e quais são os impactos que os conceitos podem gerar sobre o produto a ser criado e sobre a organização. Os critérios de justificação devem ser consistentes e coerentes com os valores da organização e as necessidades da sociedade, que, teoricamente, devem fazer parte da intenção da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A quarta fase consiste em construir um arquétipo, pois, como o conceito foi criado e justificado, ele se torna algo tangível, chamado de arquétipo. Um arquétipo pode ser um protótipo de um produto ou um mecanismo operacional do modelo, no caso de um serviço ou inovação. Seja qual for o tipo, ele é construído por meio da combinação do conhecimento explícito criado com o conhecimento explícito já existente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Na quinta fase - Difusão Interativa do Conhecimento - a criação do conhecimento não termina com a construção do arquétipo, pois ele é interminável e se atualiza de forma contínua. O conceito que foi criado, justificado e transformado em um modelo passa, agora, por um novo ciclo de criação do conhecimento em nível ontológico diferente. Novos conceitos deverão ser criados para esse arquétipo. Um novo processo interativo e em espiral se inicia, tanto dentro das organizações quanto entre elas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que a teoria criada por eles está basicamente representada na espiral do conhecimento, e que, para entendê-la por completo, é preciso compreender as dimensões epistemológica e ontológica. Na epistemológica, os quatro modos de conversão - socialização, externalização, combinação e internalização - não são interdependentes entre si, mas suas interações produzem a espiral quando se introduz o tempo como terceira dimensão. As cinco condições capacitadoras - intenção, flutuação/caos criativo, autonomia, redundância e variedade de requisitos - permitem que os quatro modos sejam transformados em uma espiral do conhecimento.

Na dimensão ontológica, o conhecimento criado pelos indivíduos é transformado em conhecimento em nível de grupo e organizacional. Esses níveis interagem de forma mútua e contínua, porém um não depende do outro. Quando, mais uma vez, introduz-se o tempo como terceira dimensão, para desenvolver o processo de cinco fases da criação do conhecimento, produz-se outra espiral do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Sobre isso, os autores explicam:

[...] se tivéssemos um gráfico no nível tridimensional poderíamos mostrar que a espiral do conhecimento do nível epistemológico sobe, enquanto a espiral do conhecimento no nível ontológico se move da esquerda para a direita e novamente para a esquerda em um movimento cíclico. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.103)

A natureza dinâmica da teoria de criação do conhecimento dos autores pode ser representada pela interação das duas espirais do conhecimento (epistemológica e ontológica) ao longo do tempo, o que resulta em processos de inovação e diferenciação da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Os autores apresentam um processo gerencial capaz de facilitar a criação do conhecimento organizacional, baseado na estrutura da organização. Eles afirmam que os modelos dominantes de processo gerencial são: o *top-down* (de cima para baixo) e o *bottom-up* (de baixo para cima). O primeiro consiste no modelo hierárquico clássico, onde o conhecimento é criado dentro dos limites do processamento das informações. Uma organização *top down* é moldada como uma pirâmide, onde apenas a alta gerência é capaz de criar conhecimento através das informações que lhe chegam. O modelo *bottom-up* tem formato plano e horizontal. Nele, a hierarquia é eliminada e substituída por uma divisão do trabalho baseada em três ou quatro níveis gerenciais entre o topo e a linha de frente. Nesse contexto, o conhecimento é criado pelos funcionários das gerências intermediárias, que trabalham como agentes independentes e isolados, sempre agindo por conta própria mas, de certa forma, guiados pelas poucas ordens e instruções da alta gerência.

Segundo os autores, esses dois modelos tradicionais não favorecem à criação do conhecimento. O modelo *top-down* é adequado para lidar com o conhecimento explícito, porém negligencia o conhecimento tácito dos demais membros da organização. O modelo *bottom-up*, por outro lado, é adequado para

lidar com o conhecimento tácito, mas sua ênfase na autonomia causa dificuldades no processo de disseminação e compartilhamento do conhecimento dentro da organização. Ambos os processos não têm grande eficácia na conversão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nonaka e Takeuchi (1997) propõem o modelo gerencial *Middle-up-down*, que deve estar ancorado numa estrutura organizacional denominada de organização em hipertexto. Essa estrutura deve fornecer condições para que o conhecimento seja criado de forma eficaz e contínua na organização. Nesse modelo, o conhecimento é criado pelos gerentes de nível médio, que, em geral, são os líderes de uma equipe, por meio do processo de conversão do conhecimento em espiral, que envolve a alta gerência e os demais funcionários. A média gerência constitui o centro da GC e ocupa uma posição de intersecção dos fluxos vertical e horizontal de informações dentro da empresa. Sua principal tarefa é de orientar uma situação caótica em direção à criação proveitosa do conhecimento. Isso acontece dando aos seus subordinados a estrutura conceitual que os ajuda a conferir sentido à própria existência. Quando a alta gerência cria uma visão, a gerência de nível médio desenvolve conceitos concretos, de forma que os demais funcionários possam compreendê-los e implementá-los (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para que o modelo *Middle-up-down* funcione de forma eficaz e contínua, é necessário o apoio de uma estrutura organizacional ao processo gerencial. Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam um novo modelo de estrutura: a organização em hipertexto. Os autores criaram esse modelo baseados na inadequação dos dois tipos básicos de estrutura organizacional utilizados no último século: a burocracia e a força-tarefa. Segundo eles, a estrutura burocrática funciona bem em condições estáveis, pois dá ênfase ao controle e à previsibilidade de funções específicas. Porém, pode impedir a iniciativa individual, apresentar disfunções em períodos de incerteza e de mudanças rápidas e prejudicar a motivação dos membros da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A estrutura organizacional em forma de força-tarefa parece ser criada para preencher o ponto fraco da rigidez da burocracia, por ser mais flexível, adaptável, dinâmica e participativa. No entanto, as pessoas que participam de uma força-tarefa trabalham dentro de um prazo determinado e estão concentradas visando atingir uma meta específica. Isso pode ser bem sucedido em alguns momentos, como por

exemplo, no desenvolvimento de novos produtos, entretanto, tem limitações. A natureza temporária do trabalho dificulta a transmissão do conhecimento produzido aos demais membros da organização após o término do projeto. Os autores entendem que "a força-tarefa não é adequada à exploração e transferência do conhecimento de uma forma ampla e contínua em toda a organização" (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.187).

Uma organização em hipertexto é constituída por três níveis interconectados, chamados de contextos. O primeiro nível é o central, denominado de "sistema de negócios", no qual são realizadas as operações de rotina. É moldado como uma pirâmide hierárquica. O segundo nível é o superior, chamado de "equipe de projeto", em que várias equipes trabalham voltadas para atividades criadoras do conhecimento. O terceiro nível é o inferior, que tem o nome de "base do conhecimento". Nele o conhecimento organizacional gerado nos dois níveis superiores é recategorizado e recontextualizado. Esse nível não existe de forma concreta dentro da organização, pois está relacionado à visão, à cultura organizacional e à tecnologia da organização. A visão e a cultura dão a base de conhecimento para liberar o conhecimento tácito, enquanto a tecnologia libera o conhecimento explícito gerado nos outros dois níveis (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Uma organização hipertexto se caracteriza pela coexistência dos três níveis, ou se pode chamar de contextos distintos dentro de uma mesma organização. No entanto, sua principal característica está na capacidade de seus membros de mudarem de contexto, alternando-se entre os três contextos, conforme as exigências dinâmicas de situações internas e externas à organização. Dessa forma, esse modelo de estrutura organizacional sintetiza os modelos burocrático e de força-tarefa, unindo o que cada um deles tem de positivo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Os autores consideram a organização em hipertexto a estrutura ideal para que o conhecimento seja criado de forma contínua, pois ela permite que "a organização crie e acumule conhecimento" (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.225). A estrutura organizacional criada pelos autores está relacionada diretamente à cultura presente na organização, pois ajuda a constituir a base do seu conhecimento. Para os autores (1997, p.194), a cultura é "que orienta a filosofia e a ação dos funcionários", o que nos leva a compreender que a forma como os indivíduos pensam e agem pode ser influenciada pela cultura organizacional.

### 3.3 CULTURA ORGANIZACIONAL

#### 3.3.1 Aspectos conceituais

A cultura organizacional tem sido base de estudos há bastante tempo, porém não há um conceito universal sobre ela (FREITAS, 2007). Em 1962, já haviam sido identificadas 164 definições distintas do conceito de cultura (PIRES; MACEDO, 2006). A revisão bibliográfica revela que o tema ganhou destaque a partir do início da década de 80, quando as empresas japonesas vivenciavam um grande crescimento tecnológico e econômico, atribuído, entre outras coisas, à sua formação cultural (HOFSTEDE, 1986; MORGAN 2006; MINTZBERG, 2001; QUINN, 2001).

Vários estudiosos desse tema definem a cultura organizacional referindo-se aos valores, às crenças, aos símbolos, aos artefatos e aos pressupostos compartilhados pelos membros de uma organização (HOFSTEDE, 1986; BASTOS, 1992; FLEURY; FLEURY, 1995; CAMERON; QUINN, 1996; DA MATTA, 1997; ALVES, 1997; SVEIBY, 1998).

Para Alves (1997), os conceitos de cultura podem ser acomodados em, pelo menos, dois grupos. O primeiro grupo define o social e o cultural como campos distintos e inter-relacionados. O autor explica que "pode haver cultura sem sociedade, embora não possa existir uma sociedade sem cultura" (ALVES, 1997, P. 26). Nessa corrente, situa-se a antropologia cognitivista, que entende a cultura como um sistema de conhecimentos compartilhados, e a antropologia simbólica, que considera a cultura um sistema de símbolos que precisam ser interpretados. O segundo grupo entende que o social e o cultural são elementos constitutivos de um sistema único. Nesse entendimento, a organização é vista como um mecanismo social adaptado ao ambiente, que produz artefatos culturais. De acordo com Freitas (1991 apud ALVES, 1997), nessas condições, o gerenciamento da cultura é complexo e imprevisível.

Pires e Macedo (2006) concebem que cultura é mais do que um conjunto de regras e hábitos, significa a construção de significados que são partilhados por um conjunto de pessoas pertencentes ao mesmo grupo social, pois ela surge da reunião de um grupo que se junta para desenvolver determinada atividade. Nesse momento,

inicia-se a construção de hábitos e de uma linguagem própria do grupo, portanto, dá-se início a construção da cultura.

Schein (2009, p. 8) também explica como a cultura se constrói entre indivíduos num grupo, ao afirmar que, “à medida que nossa personalidade e caráter orientam e restringem nosso comportamento, a cultura guia e restringe o comportamento dos membros de um grupo, mediante normas compartilhadas e assumidas nesse grupo”. Freitas (1991) aponta o conceito de cultura organizacional de Schein (1984) como um dos mais ricos na literatura:

Cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionam suficientemente bem para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (SCHEIN, 1984, p.9)

Nessa definição, Moreira (2008, p. 36) explica que Schein “procura explorar o aspecto valorativo da cultura, dando ênfase aos pressupostos que permitem a integração entre as pessoas e compreender as razões que explicam o comportamento do grupo e a socialização dos novos membros”. Na visão de Marras (2000, p. 290), a definição de Schein mostra que “a cultura se constitui através do consenso dos membros”. Fleury (1992, p. 22) segue a mesma linha de entendimento de Schein (1984) e associa a cultura organizacional ao mecanismo de construção da identidade da organização e ao compartilhamento de seus símbolos, quando afirma que:

[...] a cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

De acordo com Morgan (2006, p.137), “cultura significa que diferentes grupos de pessoas têm diferentes modos de vida. Ela é uma metáfora de considerável relevância para nossa compreensão das organizações”. Para Alves (1997, p. 13), cultura é “um complexo de padrões de comportamentos, hábitos sociais, significados, crenças, normas e valores selecionados historicamente, transmitidos



coletivamente, e que constituem o modo de vida e as realizações características de um grupo humano”.

Diante dos conceitos apresentados, percebe-se que existe uma grande quantidade de definições de cultura organizacional e que há aspectos importantes que permeiam a discussão conceitual. Nesse sentido, em virtude da subjetividade apresentada pelo tema, verifica-se que há, na literatura, um esforço para estudar a cultura organizacional, desenvolver modelos e identificar elementos constitutivos, tipologias e dimensões que ajudam a compreender os aspectos centrais do conceito.

Santos e Rosso (2004) partem da premissa de que "a pesquisa de cultura organizacional se apoia, pelo menos, em um tripé científico, ou seja, baseia-se nas contribuições da Psicologia, Antropologia, Sociologia, sendo sua abordagem, portanto, multidisciplinar".

Shein (2001) trouxe contribuições no campo da Psicologia, apresentando um modelo que se baseia na ideia de que a cultura de uma organização existe em três diferentes níveis: artefatos; normas e valores; e pressupostos. Os artefatos são fatores visíveis e de fácil observação, porém difíceis de ser decodificados, pelo fato de permitirem diferentes interpretações. Os valores dizem respeito àquilo que é importante para os indivíduos e para a organização como um todo. As normas, apesar de não serem escritas, são capazes de estabelecer que tipo de comportamento um indivíduo pode esperar do outro no âmbito da organização. Os pressupostos representam o nível mais central e importante da organização, pois eles estão presentes nas relações entre os indivíduos e no inconsciente deles, causando dificuldade de serem identificados. São modelos mentais compartilhados e adotados como certos pelos membros da organização. Para o autor, a cultura surge da parte mais profunda da organização, do interior dos seus pressupostos, em segundo nível das normas e dos valores, até o exterior, onde os artefatos podem ser observados.

Smircich (1983) apresentou as correntes antropológicas que servem como base para as pesquisas sobre cultura organizacional. A autora citou cinco principais abordagens: funcionalismo, funcionalismo estrutural, perspectiva cognitiva, perspectiva simbólica e estruturalismo. Os antropólogos usam o termo cultura para descrever a série de instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem, bem

como o comportamento adquirido após a nascença. Não há um único aspecto em que a cultura deixe de diferir da biologia humana (NASCIMENTO, 2009, p.12).

Na perspectiva sociológica do estudo da cultura organizacional, segundo Fleury e Fischer (1996 apud SOUTO; GARCIA, 2008), destaca-se a corrente do interacionismo simbólico, que procura explorar o processo de elaboração do universo simbólico, ou seja, aquilo que carrega os significados particulares, reconhecidos por aqueles que partilham da mesma cultura.

Na análise dos conceitos de cultura organizacional e considerando a importância da cultura para uma organização, observa-se que as organizações têm uma necessidade latente de compreender e explicar os elementos culturais presentes nela.

### **3.3.2 Abordagem da cultura organizacional nas IFES**

As funções de ensino, pesquisa e extensão das IFES, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada, porque se relacionam com o ambiente externo (SOUZA, 2009). Para Leitão (1985), a complexidade das universidades está especialmente relacionada à sua função de executar múltiplas tarefas. De acordo com Silva et al. (2012), a busca pelo aprimoramento teórico, conceitual e metodológico que possa dar conta da complexidade das organizações fez surgirem as preocupações com a cultura organizacional. Os autores afirmam que a cultura organizacional das universidades influencia e contribui para a formação do sistema administrativo burocrático, pouco flexível, com baixa disposição para mudanças e pouca atenção para a eficiência. Contudo, para Araújo et al. (2011), no Brasil, são escassas as pesquisas sobre cultura organizacional de organizações públicas.

Alguns estudos vêm sendo realizados, numa tentativa de diagnosticar, compreender e explicar os elementos que constituem a cultura organizacional das IFES, como as pesquisas de Pires e Macedo (2006), Rocha e Pelogio (2011), Ferreira et al. (2012) e Silva et al. (2012). Ferreira et al. (2012) apontam como fator limitante dos estudos sobre cultura a percepção equivocada de que a cultura das organizações públicas é equivalente à das organizações privadas e à imutabilidade das culturas em órgãos públicos.

Outra limitação dos estudos está no fato de que seus resultados não podem ser aplicados a todas as demais IFES, visto que os traços e as características da cultura são inerentes a cada organização individualmente. Entretanto, alguns elementos culturais, por serem frequentemente encontrados, são considerados marcantes. Baseado nisso, Estrada (2000) concluiu, em sua pesquisa, que a universidade é uma organização na qual as atividades-meio (administração do ensino) têm uma cultura do tipo cultura do papel, e as atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) têm uma cultura da pessoa. Entre alguns aspectos desses dois tipos de cultura que convivem na universidade, o autor cita:

**Quadro 4 - Aspectos típicos da cultura nas universidades**

<b>Cultura do Papel</b>	<b>Cultura da Pessoa</b>
Sistema administrativo é totalmente apegado ao sistema burocrático e tem pouca flexibilidade	Professores têm aversão a controles, prestações de contas, solicitações, etc.; Existe uma crença muito grande sobre a independência e soberania da pessoa que ministra as disciplinas; Há uma rejeição sobre qualquer tipo de tutela ou controle sobre o seu trabalho.
Há tentativas de implantar sistemas de controle de eficiência e planejamento;  Os objetivos são difusos.	Pouco crédito sobre os efeitos ou implantação de planejamento a longo prazo, planejamento estratégico ou qualquer outro tipo de planejamento; Pouca atenção para a eficiência, não existem incentivos ou recompensas para atingi-la.
Predisposição contra mudanças rápidas, até por falta de recursos.	Professores desejam mudanças técnicas que lhes permitam equipamentos e condições de última geração.
Reação lenta as pressões das forças que a influenciam	As grandes decisões são muito discutidas e questionadas pelos segmentos que a compõem, com uma força muito grande dos aspectos políticos, não havendo muitas vezes um equilíbrio entra a razão e a emoção, prevalecendo muitas vezes esta última; Existem valores corporativistas bem arraigados.

Fonte: Estrada (2000).

Para Estrada (2000), essas culturas se encontram em constante conflito. Cada uma delas tenta sobrepujar a outra e a convivência entre elas deverá ser cuidadosamente analisada e estudada, pois, dessa análise e estudo, dependerão as possibilidades de elaboração, implantação e êxito do planejamento estratégico. Guimarães (2000, p. 3) afirma que “o desafio que se coloca para a nova administração pública é de como transformar estruturas burocráticas, hierarquizadas e que tendem a um processo de insulamento em organizações flexíveis e empreendedoras”. O delineamento da cultura da organização é visto como um mecanismo de auxílio à gestão que contribui para que se possa superar esse desafio. Nesse sentido, Santana e Almeida (2014) entendem que o delineamento do perfil cultural das IFES pode contribuir para o diagnóstico do seu ambiente e para a melhoria do seu desempenho organizacional, com vistas a melhorar a qualidade do serviço oferecido. De fato, a identificação da cultura é algo importante tanto para a gestão de uma organização quanto para os indivíduos que fazem parte dela, pois permite compreender as relações de poder, as regras e tudo aquilo em que as pessoas e a organização acreditam, como valores, crenças, mitos e costumes (ZAVAREZE, 2008).

### **3.3.3 Delineamento da Cultura Organizacional - Modelo de Alves (1997)**

Para estudar a cultura, o pesquisador precisa ter uma postura investigativa-participante, longa e criteriosa e, antes de tudo, apreender e interpretar a realidade da organização (ALVES, 1997).

Dentre as variadas formas de diagnóstico e análise da cultura organizacional existentes na literatura, esta pesquisa tomou o modelo de Alves (1997), que apresenta conjuntos de particularismos que devem ser observados com atenção durante o processo de coleta de dados, conforme descrição no Quadro 5. Cada conjunto é capaz de fornecer elementos da cultura organização.

**Quadro 5 – Conjuntos de particularismos da cultura segundo Alves (1997)**

<b>CONJUNTOS PARA DELINEAMENTO DA CULTURA ORGANIZACIONAL</b>
Artefatos Visíveis
Ambiente Organizacional
Sistema de Crenças e Valores
Sistema Gerencial-Administrativo
Sistema de Símbolos
Sistema de Comunicação
Processo Decisório
Endoculturação e Treinamento
Cooperação e Conflito

Fonte: Elaborado pela autora, com base no modelo de Alves (1997).

Segundo Alves (1997), os artefatos visíveis reproduzem os sistemas de valores predominantes na organização. Devem ser verificados elementos como: arquitetura, logotipo, vestuários, salas de reunião, equipamentos, tipo de mobiliário, entre outras características que podem ser facilmente observadas na organização. O ambiente organizacional é representado pelo relacionamento da organização com o seu ambiente externo (clientes, fornecedores, concorrentes, parceiros, sindicatos etc.) e pelo ambiente interno, através da percepção desse ambiente no que diz respeito à competitividade, à ordem, à complexidade e ao apoio.

Toda organização tem seu sistema de crenças e de valores que, segundo o autor, são reconhecidos pela forma como os indivíduos da organização compreendem uns aos outros, o ambiente e a vida. São as noções compartilhadas que as pessoas têm do que é importante e acessível para o grupo a que pertencem. Para o autor, esse sistema está relacionado à personalidade dos líderes e à forma como a organização reage a acontecimentos marcantes ao longo de sua existência.

Alves (1997) aponta que o sistema gerencial-administrativo pode ser caracterizado pelo estilo da gerência, ou seja, pelo modo como as tarefas são distribuídas (funções, projetos, exigências do mercado), pela ênfase dada ao trabalho (qualidade, custos, produtividade, rotina), pelo uso do tempo (destinado a

ler, conversar, circular na organização), pela importância da autoridade/*status* e pela estrutura organizacional.

O sistema de símbolos trata de tudo aquilo que tem significado para a organização, dos seus heróis, ritos/festas/cerimônias, seus mitos e suas histórias relacionadas à própria existência. Estão relacionados às práticas visíveis da cultura, pois refletem a forma como as atividades são conduzidas na organização. O sistema de comunicação compreende a imagem e a autoimagem da organização, a linguagem, o vocabulário, os jargões, o fluxo das informações, os meios de comunicação escritos, os processos de comunicação orais e o discurso da organização. No grupo de processo decisório, deve-se verificar a forma como as decisões são tomadas pela organização, se é de maneira centralizada ou descentralizada, grupal ou individual, lenta ou rápida, racional ou intuitiva, autoritária ou participativa. É preciso que se tenha coerência entre as decisões tomadas em relação aos valores e aos objetivos globais da organização.

A endoculturação e o treinamento abordam o processo de socialização dos novos membros, a reação da organização em relação às condutas consideradas desviantes, as práticas de ensino-aprendizagem, os modelos de comportamento (perfil das pessoas) que são consideradas de mais sucesso na organização e a ênfase e a importância dada ao treinamento/capacitação. A cooperação e o conflito englobam o nível de cooperação ou de competição entre pessoas e grupos da organização, a intensidade de compartilhamento de sentimentos pessoais e a forma como os conflitos são administrados.

Para Alves (1997, p. 63), o processo de coleta dos dados é importante, porque seu resultado é "uma coleção de indicadores e traços significativos da cultura" da organização. Ainda segundo o autor, durante o processo de coleta, o pesquisador deve verificar as peculiaridades da organização, analisando fatos e quaisquer manifestações reveladoras de seus traços culturais.

### 3.4 UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

Para se compreender bem mais o objeto de estudo desta pesquisa, é importante destacar como funcionam as universidades federais no Brasil, conhecendo o seu contexto histórico de criação, as políticas públicas que vêm sendo realizadas para o seu crescimento e o seu desenvolvimento nos últimos anos, além de entender como ocorrem as práticas de gestão em uma universidade federal.

#### 3.4.1 Contexto histórico

Em 1808, com a chegada ao Brasil da corte portuguesa, que veio fugindo das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal, teve início a história do ensino superior no Brasil. Como sede do Império, a cidade do Rio de Janeiro começou a organizar-se através de novas tecnologias de saneamento e eletrificação, como também num processo de reformulação urbana e de paisagismo. O primeiro curso criado foi o de Medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Havia uma preocupação em criar cursos que formassem profissionais liberais, como médicos, engenheiros e advogados, com o intuito de atender às necessidades do governo e da elite da época (IESALC, 2002).

Em 1811, foi criado o Curso de Engenharia, com a fundação da Academia Real Militar, que, em seguida, transformou-se na Escola Central e, mais tarde, na Escola Politécnica, que passou a ser a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o Curso de Engenharia Civil (IESALC, 2002).

Em 1816, com a visita de uma missão francesa, e sob a forte influência da cultura europeia, foi fundada a Escola Real de Belas Artes, no Rio de Janeiro, que foi transformada, posteriormente, em Academia de Belas Artes (IESALC, 2002). Com a proclamação da República em 1889, o ensino superior passou a ser descentralizado para os governos estaduais, o que resultou no surgimento das instituições privadas (SAMPAIO, 1991).

Conforme relatório sobre o Ensino Superior no Brasil, incluído no Relatório Geral do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC - Unesco - Caracas (2002, p. 26):

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existent sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Inicia-se, então, entre os anos 40 e 60, o processo de federalização das universidades estaduais e privadas, ampliando a rede de universidades federais. Na década de 50, cerca de dez universidades já estavam implantadas no Brasil, assim como diversas instituições isoladas de educação superior. Em 1960, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), e somente fundada em 1961, seguindo o modelo norte-americano, baseado em institutos, faculdades e unidades complementares. O departamento foi a unidade didática básica, em substituição à cátedra vitalícia (MORHY, 2006 apud SOUZA, 2009).

Com o advento do golpe militar de 1964, surgiu um movimento formado por estudantes, docentes e pesquisadores, que iniciaram uma série de reivindicações, em favor de uma reforma universitária com um maior número de vagas a serem oferecidas e mais recursos financeiros. Havia um clima de insatisfação com a estrutura universitária vigente. Esse contexto resultou na criação da Lei nº. 5540/68, que reformulou o ensino superior. A reforma visava atender às demandas de abolição da cátedra, garantir a autonomia universitária e aumentar o número de vagas e de verbas destinadas ao desenvolvimento de pesquisas (SAVIANI, 2010). De fato, a reforma do ensino superior modernizou uma parte significativa das universidades federais, aboliu as cátedras vitalícias, introduziu o regime departamental, institucionalizou a carreira acadêmica e passou a garantir o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (MARTINS, 2009). Porém, alguns dispositivos da Lei, como os relativos ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República, pois iam de encontro aos interesses do regime instaurado pelo golpe militar (SAVIANI, 2010).

Ainda assim, as universidades federais continuaram a ser criadas. Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, que se constituíram como o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar, em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante



esse mesmo período, foram criadas nove universidades religiosas - oito católicas e uma presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

No ano de 1981, havia, no Brasil, 65 universidades em funcionamento, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram lugares de atividades de pesquisa, porquanto se dedicavam, exclusivamente, ao ensino (IESALC, 2002).

A Constituição Federal promulgada em 1988 incorporou uma série de demandas relativas ao ensino superior. Estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultantes de impostos da União, destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em todos os níveis, criou o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais, e promoveu a garantia de ingresso dos docentes por meio de concurso público (IELSALC, 2002). Em seu art. 207, a Carta Magna do país reafirmou a autonomia das universidades: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Após a promulgação da Constituição Federal, foi iniciado o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394/96. A LDBN é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Em seu art. 53, dispõe sobre as atribuições de uma universidade, no exercício de sua autonomia didático-científica: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nessa Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; fixar currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio, entre outras.

É importante mencionar que, entre as novidades mais importantes do que a LDBN implementou, está o sistema de avaliação dos cursos de graduação, assim como das próprias universidades. Determinou também que, para ser considerada

uma universidade, a instituição precisa ter, pelo menos, um terço, em seu corpo docente, de mestres ou doutores, além de um terço do corpo docente trabalhando em regime integral. Em seu art. 52, a LDBN indica que "as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano".

Em 09 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº. 10.172, que criou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil, com duração de dez anos (2001 a 2010). Entre os objetivos do plano, estavam aumentar o acesso à educação, desde o ensino infantil até o ensino superior, e melhorar a qualidade do ensino e a valorização dos docentes com medidas que incluem capacitação e melhores salários. Quanto à educação superior, o PNE visava promover, até 2010, a oferta de ensino superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (INEP, 2004). Segundo o relatório de diagnóstico do PNE, elaborado pelo MEC em 2010, essa meta não foi alcançada, pois apenas 12% da população nessa faixa etária estava cursando algum curso do ensino superior. O PNE de 2011-2020 foi enviado pelo governo federal ao congresso, em 15 de dezembro de 2010, porém, devido a algumas divergências em seu trâmite, a redação final só foi aprovada em junho de 2014 referente ao decênio 2014-2014.

Dessa vez, um documento mais sucinto, que apresentava, entre suas metas, no que diz respeito à educação superior, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta, e elevar a qualidade da educação superior para ampliar a atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores (MEC, 2014).

As universidades ocupam lugar de grande importância dentro da sociedade, pois desempenham o papel de gerar conhecimento e pensamento crítico, além de formar cidadãos e profissionais que possam agregar valor à sociedade e, sobretudo, satisfazer às suas necessidades. Elas são responsáveis também pelo avanço tecnológico e científico. No Brasil, algumas políticas públicas vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos, com o intuito de fortalecer as instituições de ensino e democratizar o acesso ao ensino superior, oferecendo mais possibilidades de ingressar e ampliar o leque de escolhas da população. Além disso, as políticas

públicas voltadas para a educação visam, sobretudo, diminuir, em longo prazo, as desigualdades sociais no país.

### **3.4.2 Políticas públicas voltadas para o Ensino Superior no Brasil**

Ao longo do tempo, uma série de medidas vêm sendo adotadas pelo governo brasileiro, com o intuito de ampliar o número de vagas e de cursos nas universidades federais. O investimento no aumento de campus universitários, no interior do país (com foco nas necessidades econômicas de cada região), a reestruturação do mecanismo de ingresso, a democratização do acesso a universidades privadas, o desenvolvimento de programas de assistência estudantil, a reformulação da avaliação de cursos e instituições, o desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como a ampliação da pós-graduação são algumas das medidas que vêm sendo implementadas na última década.

Ampliar e democratizar o acesso a uma educação superior de qualidade, a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país, é o principal objetivo do Ministério da Educação (MEC). Conforme relatório de gestão da Secretaria Executiva do MEC (2014), entre os programas desenvolvidos voltados para o ensino superior, destacam-se os que estão apresentados no Quadro 6.

**Quadro 6 - Programas voltados para o Ensino Superior no Brasil**

<b>PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Visa à ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal. Com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, o Pnaes oferece moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Programa Incluir	Acessibilidade na Educação Superior tem por objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.
Programa de Educação Tutorial (PET)	Apoia atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão por meio de grupos tutoriais de aprendizagem, consolidando-se como uma importante ação desenvolvida por estudantes bolsistas que contam com a tutoria de um docente doutor.
Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento:	Voltado para o intercâmbio de estudantes negros, indígenas e com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados no ensino superior. O Programa surge para oferecer experiências educacionais em ciência, tecnologia, inovação e formação de professores, com o objetivo de complementar a formação destes estudantes. O combate ao racismo e a promoção da igualdade também são alvos desta cooperação internacional.
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Amplia o acesso à educação superior concedendo bolsas de estudo a estudantes de baixa renda em instituições privadas em contrapartida à isenção de impostos. Mais de 1,2 milhão de estudantes foram beneficiados.
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	Um dos principais instrumentos do Governo Federal para ampliação de acesso à educação superior contribuindo para diminuição dos índices de desigualdade no país. O Fies consolidou-se como estratégia para o crescimento inclusivo, equalizando as oportunidades de ingresso ao ensino superior e contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico. Com os aprimoramentos instituídos a partir de 2010, dentre eles a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que dispensa a apresentação de fiador e a possibilidade de pagamento do financiamento com trabalho, o resultado foi a marca de 1,16 milhão de novos estudantes beneficiados.
Programa Bolsa Permanência	Concede auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados em instituições federais de ensino superior oriundos de escolas públicas, com renda per capita de até 1,5 salário mínimo.
Sistema de Seleção Unificada (SISU)	Iniciativa que possibilita a democratização do acesso ao ensino superior. Trata-se de um processo que seleciona os estudantes para a educação pública superior do País, com base nas notas obtidas no Enem, por meio de um sistema informatizado.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório de ações do MEC 2012-2015

De acordo com o relatório de ações implementadas pelo MEC (2014) referente ao período de 2012 a 2015, podemos destacar duas iniciativas do Governo Federal nos últimos anos: o Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) e o Reuni. O CSF é um instrumento estratégico de cooperação internacional e de grande impacto no desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia do Brasil. O Programa concede bolsas de estudo e viabiliza a formação de profissionais brasileiros com qualidade, fomentando o empreendedorismo e a competitividade no setor produtivo, em um contexto de apoio ao desenvolvimento tecnológico e à inovação do País. Segundo dados de Documento Técnico que contém um estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras no ensino superior no Brasil, em seu primeiro ano de funcionamento, 2012, o programa concedeu um total de 17.702 bolsas, a maioria para a graduação (12.207), e para o Doutorado sanduíche (2.807), 1.733, para o Pós-doutorado, 618 para o Doutorado, e, por fim, pela atração de pesquisadores para o Brasil 92, na modalidade ‘Jovens cientistas grandes talentos’ e como pesquisador visitante especial (245).

O REUNI é um programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. De acordo com o Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, o programa trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, um crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%.

As políticas públicas implementadas no ensino superior do país auxiliam os processos de gestão das universidades, já que uma maior quantidade de recursos financeiros está sendo disponibilizada. Porém, outros aspectos precisam ser

analisados dentro das práticas de gestão nas universidades federais no Brasil, como sua estrutura organizacional e suas características peculiares.

### **3.4.3 Práticas de gestão nas Universidades Federais Brasileiras**

Entre as organizações públicas, a universidade é a que apresenta características bastante peculiares, por ter um elevado grau de complexidade, devido ao grande tamanho ou à natureza complicada de suas operações. Por esse motivo, é considerada por Souza (2009) como uma organização complexa. O autor acredita que essa complexidade se dá não só devido à sua condição de instituição especializada, mas também, principalmente, pelo fato de executar tarefas múltiplas e diferenciadas.

De acordo com Souza (2009, p. 77), “a universidade é formada, basicamente, por um conjunto de pessoas, onde as relações sociais e interpessoais extrapolam as estruturas prescritas no modelo racional burocrático”.

Em virtude do perfil diferenciado das universidades, quando comparada às demais organizações, de fato faz-se necessário discutir as suas práticas de gestão, na busca por um novo estilo gerencial que contemple sua complexidade e as suas demandas.

Para Nery e Ferreira Filho (2015), apesar de a LDB, de 1996, ter viabilizado a autonomia para os gestores universitários refletirem sua estrutura organizacional, pouca coisa mudou até os dias atuais. Os autores entendem que “a estrutura administrativa e acadêmica das IES é praticamente resultante das imposições trazidas pela reforma universitária de 1968”, e as estruturas organizacionais foram padronizadas nacionalmente, desconsiderando as necessidades específicas de cada instituição, além de não atentar para as características que englobam questões regionais e mudanças exigidas pela sociedade (NERY; FERREIRA FILHO, 2015, p. 2).

As universidades deparam-se atualmente com a necessidade de obter um modelo de gestão que possa superar os desafios e as demandas impostas pela sociedade, especialmente no que diz respeito à sua estrutura organizacional e funcional, considerada rígida e impermeável às pressões externas (SANTIAGO et al., 2003). A estrutura organizacional das universidades federais é normalmente

hierárquica e apresenta diversos níveis de estruturas internas interligadas entre si. A escolha dos reitores, cargo mais alto da instituição, é realizada através de consulta pública aos docentes, aos servidores e aos alunos. A nomeação foi realizada pelo Presidente da República, depois do envio de lista tríplice organizada pelo colegiado da instituição. Tal colegiado deverá ser constituído de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, desde que seja mantida a proporcionalidade de 70% para manifestação do pessoal docente (IESALC, 2002).

Com uma estrutura rígida e formada praticamente por docentes, com exceção de alguns cargos que podem ser exercidos por servidores técnico-administrativos, fica evidente a necessidade de capacitar esses gestores, a fim de que eles obtenham ferramentas administrativas a serem utilizadas durante o processo de gestão. Para Bernardes (2006), a universidade deve criar mecanismos de capacitação dos seus gestores e formá-los na área de gestão universitária, para que possam lidar com sua complexidade e peculiaridades. Nesse sentido, ele afirma:

A universidade deve estar dirigida ao perfil gerencial do administrador do futuro, que deve possuir algumas posturas indispensáveis como: iniciativa de ação e decisão, capacidade de negociação, competência e autonomia para criar e inovar, capacidade de comunicação interpessoal, comprometimento com princípio ético, capacidade de trabalhar em grupo. (BERNARDES, 2006, p.3)

As universidades públicas estão vinculadas ao Estado e são autônomas por lei. Seu compromisso é social, e seu financiamento é de responsabilidade do Estado, no caso das universidades federais, da União (VOGT, 2004). Assim, é possível compreender que, além da estrutura hierárquica, o fato de todo o recurso financeiro ser disponibilizado pela União e de isso se dá em meio a um conjunto de normas específicas e mecanismos operacionais próprios que obedecem a uma legislação vigente, contribui ainda mais para que o modelo de gestão das universidades não tenha flexibilidade e, portanto, não acompanhe as grandes mudanças estruturais e de gestão que ganharam impulso a partir dos anos 90 no final do Século XX. A administração dos recursos se torna lenta e, nem sempre, é possível atender às necessidades da instituição em tempo hábil, o que prejudica a otimização dos resultados (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Uma característica marcante que influencia o processo de gestão das universidades é o predomínio da burocracia (SANTOS, 2001). Grande parte dos processos ainda são realizados de forma manual e com muito papel envolvido. Há carência de investimento em novas tecnologias, em gestão de pessoas e competências, bem como de capacitação de pessoal para operar os poucos recursos tecnológicos já existentes. Porém, apesar da característica burocrática das universidades, comum a outros tipos de organização, Oliveira et al. (2011, p. 4) afirmam que esse modelo burocrático "não é suficiente para explicar os sistemas de formulação de suas políticas e o tipo de poder não formal, que se baseia no conhecimento especializado, marcante desse tipo de instituição", pois, de fato, há uma estrutura peculiar e uma maneira própria de agir e de tomar decisões.

A universidade é uma organização conservadora por excelência e tem resistido a examinar com mais profundidade a aplicação de novos modelos de gestão (SOUZA, 2009). É uma organização permeada pela centralização e pela grande resistência às mudanças, o que é um empecilho para as inovações, pois, por mais que o ambiente das universidades seja um local de desenvolvimento de novos conhecimentos, quando se trata de processos administrativos e decisórios, o mesmo não pode ser afirmado (OLIVEIRA et al., 2011).

Vieira e Vieira (2004, p. 13) assevera que, mesmo com tantos problemas acumulados, as universidades ainda têm um "status" acadêmico e é privilegiada pela gratuidade e pelo padrão formativo, bem como pelos programas de pós-graduação e pesquisa. Os autores afirmam que "estruturas, estratégias e metas formam o conjunto do que é preciso mudar em conformidade com a presente atualidade" e que, partindo desses três pressupostos, é necessário que ações sejam tomadas, mesmo considerando que a "cultura, os princípios éticos e os valores morais que se desenvolveram ao longo da história da universidade pública brasileira sejam de difícil abordagem, porquanto "o serviço público ainda contempla formas de comportamento retardatárias ao tempo da mudança e da inovação".

De acordo com Souza (2009), a universidade, em virtude da sua peculiaridade organizacional, necessita buscar novas formas de gestão, que possam ir além das teorias administrativas tradicionais, pois necessitam de novos referenciais teóricos, a fim de darem suporte às suas especificidades estruturais.



Estudos vêm sendo realizados numa tentativa de discutir sobre novas formas de administrar e até mesmo novos modelos de gestão para as universidades. Oliveira et al. (2011), em sua pesquisa, discutiram sobre as dificuldades encontradas na gestão de uma universidade federal, visando entender quais os pontos mais difíceis de serem administrados, assim como as soluções encontradas para superar os obstáculos. Como conclusão, os autores verificaram que já existe uma busca pela modernização da gestão e que alguns resultados já estão sendo obtidos. Constatou-se que a autonomia universitária tem sido insuficiente, em virtude do engessamento resultante do excesso de rigidez advindo do modelo burocrático. Nesse sentido, os autores apontam que devem ser realizadas ações articuladas das universidades do país, com o intuito de fazer com que os resultados de discussões acerca da gestão cheguem ao Poder Legislativo, ao qual cabe alterar tais normas que conduzem ao modelo de gestão atual.

### 3.5 CCHSA

O Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA) - Campus III da UFPB, objeto de estudo desta pesquisa, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério de Educação, que atua na área de ensino, pesquisa e extensão. Tem como missão institucional "realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas agroindustrial, agrárias, sociais, humanas e agroecológica, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico sustentável da região" (UFPB, 2013). Sua visão é "ser um Centro de referência para o desenvolvimento agroindustrial, social aplicado e educacional no ensino, na pesquisa e na extensão, de forma orgânica e holística para a melhoria da qualidade de vida sustentável" (UFPB, 2013). Aponta como valores a excelência em ensino médio, técnico, tecnológico, de graduação e pós-graduação; excelência em pesquisa e gestão; excelência em extensão/cooperação; responsabilidade socioambiental; respeito à diversidade e à pluralidade; ética – comprometimento com a conduta ética, a valorização do ser humano, a transparência dos atos administrativos e educacionais e comprometimento.

Situa-se na microrregião do Brejo paraibano, nas cidades de Bananeiras e Solânea - PB. A origem do Campus III da UFPB está na fundação dos Patronatos

Agrícolas, em um projeto iniciado em 1918, através do Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro, no qual o Presidente da República, Dr. Wenceslau Braz P. Gomes, autorizou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a criar patronatos destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos. O Patronato Agrícola de Bananeiras foi criado pelo Presidente Epitácio Pessoa, através do Decreto nº 14.118, de 29 de março de 1920. Foi instalado em área doada pela Prefeitura Municipal de Bananeiras em 13 de julho de 1920. Entretanto, sua inauguração só foi possível a partir do dia 07 de setembro de 1924, quando foi entregue oficialmente ao público a fim de se dar início a um trabalho social e, ao mesmo tempo, educativo com a chegada das primeiras crianças (UFPB, 2009).

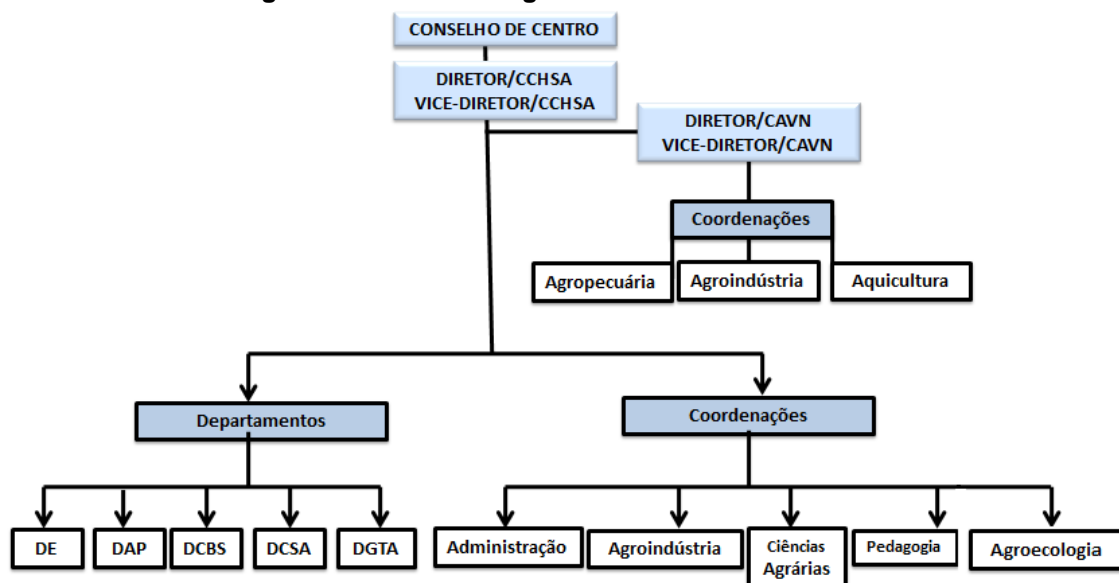
Durante sua trajetória, o Patronato Agrícola passou por vários processos de mudanças e recebeu as seguintes denominações: Patronato Agrícola Vidal de Negreiros, Aprendizado Agrícola da Paraíba, Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros, Instituto Agrônômico, Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros e Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. Em 1968, o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, cuja administração ficou a cargo da Universidade Federal da Paraíba, conforme o Decreto nº. 62.173, de 25 de janeiro de 1968. Em 1976, o Conselho Universitário da UFPB aprovou a implantação no Centro de Formação de Tecnólogos (CFT), que, além do Curso Técnico em Agropecuária, passou a oferecer o curso em nível superior de Tecnólogo em Cooperativismo, posteriormente transformado em Administração de Cooperativas e, atualmente, Bacharelado em Administração. Em seguida, foi criado o Curso de Licenciatura em Técnicas Agrárias, que, depois, foi reestruturado e passou a ser denominado de Licenciatura em Ciências Agrárias. Em 2003, foi criado o Curso de Bacharelado em Agroindústria, e no ano de 2006, o de Licenciatura em Pedagogia. Em 2008, através do Conselho Universitário, foi aprovada a mudança do nome do Centro (Campus III da UFPB), que passou a denominar-se de Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, e o nome do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” continuou como unidade acadêmica de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Percebe-se que, ao longo do tempo, o CCHSA passou por transformações estruturais e acadêmicas, sempre visando aprimorar o ensino, a pesquisa e a

extensão e com um objetivo maior de promover o desenvolvimento socioeconômico da região (UFPB, 2013).

Atualmente, os cursos técnicos de nível médio ofertados apresentam habilitações específicas em: Agropecuária, que enfatiza a produção agropecuária, vegetal e administração da atividade; em Agroindústria, responsável por estudos relacionados ao beneficiamento, ao armazenamento, ao processamento e ao controle de qualidade das matérias-primas e/ou dos produtos agroindustriais; em Aquicultura, que prioriza as técnicas de manejo, produção, beneficiamento, processamento e comercialização das matérias-primas, oriundas da piscicultura, da caprinocultura e da ranicultura. São oferecidos três cursos de nível superior: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Pedagogia (CCHSA, 2009). A instituição ainda oferece dois programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*: em Tecnologia Agroalimentar e em Ciências Agrárias/Agroecologia.

De acordo com levantamento realizado pelo PDI 2013-2017, o Campus tem um quadro de 137 servidores técnico-administrativos e 132 servidores docentes lotados no Centro. O CCHSA/UFPB está vinculado à estrutura administrativa da UFPB, como um órgão da Administração Setorial, conforme estabelecido no Estatuto da referida Instituição. A administração do Centro é exercida pelos órgãos deliberativos (Conselho de Centro, Assembleias Departamentais e Colegiados de Cursos), executivos (Direção de Centro, Chefias Departamentais, Coordenações de Cursos Técnicos, de Graduação e Pós-graduação), além das demais chefias administrativas (Figura 3).

**Figura 3 - Estrutura Organizacional do CCHSA/UFPB**



Fonte: PDI 2013-2017.

Em seu organograma, o CCHSA dispõe de pessoal de apoio que executa as seguintes funções administrativas: 1) Coordenação Acadêmica e de Avaliação Institucional: Assessoria de Ensino; Assessoria de Pesquisa; Assessoria de Extensão; Coordenação de estágios; Coordenação de Convênios e editais; Coordenação de Laboratórios; Coordenação da Biblioteca Setorial; 2) Coordenação Administrativa e de planejamento: Almoxarifado; Comunicação/eventos; Contabilidade e finanças; Documentação/protocolo; Gestão de pessoas; Infraestrutura/obras; Licitação; Compras; Meio ambiente; Patrimônio; Tecnologia da informação; Terceirizados; Transporte e trânsito; Comercialização; Comitê do PDI; Segurança; 3) Coordenação de Assistência estudantil: Coordenação das Residências Universitárias; Coordenação das Residências CAVN; Coordenação do Restaurante; Coordenação de Esportes e Coordenação de Arte e Cultura

Nos termos do Estatuto da UFPB, o Diretor e o Vice-diretor do CCHSA e do CAVN, com mandato de quatro anos, são nomeados pelo (a) Magnífico (a) Reitor (a), que os escolhe em lista tríplice de docentes, depois de processo de consulta à comunidade universitária através de eleições diretas. São também realizadas eleições para Chefias Departamentais e Coordenações de Curso com mandatos de dois anos. Os demais assessores para cargos administrativos são de livre escolha do (a) Diretor (a). (UFPB, 2013).

## 4 RESULTADOS

A caracterização da amostra foi realizada com as variáveis sociodemográficas: gênero, faixa etária, grau de instrução e tempo de instituição. Pelo teste Qui-quadrado, a maioria das variáveis sociodemográficas não apresentou diferença significativa na frequência percentual entre os técnicos administrativos e os docentes ( $p > 0,05$ ). Isso demonstra a homogeneidade da amostra. Só a variável grau de instrução apresentou diferença significativa ( $p = 0,0001$ ) (Tabela 1).

Quanto ao gênero, não houve predominância entre a frequência de masculino e feminino. Em relação à faixa etária, em ambos os grupos, prevaleceu a de 30 aos 39 anos. No que se refere ao grau de instrução dos respondentes, a maioria dos componentes do grupo dos servidores técnico-administrativos apresentou nível superior, e o grupo de docentes foi formado quase todo por doutores. No que diz respeito ao tempo de instituição, houve uma forte prevalência de um a nove anos de serviços prestados no CCHSA para os dois grupos. Isso se deve ao crescimento ocorrido no Centro nos últimos anos, o que acarretou uma grande quantidade de contratações (Tabela 1).

**Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto às variáveis sociodemográficas**

Variáveis	Servidor (n=69)		p	Docente (n=67)		p
	N	%		n	%	
<b>Gênero</b>			0,3490			0,2491
Feminino	32	46,4		30	44,8	
Masculino	37	53,6		37	55,2	
<b>Faixa etária</b>			0,0417			0,0458
20-29	23	33,3		4	6,0	
30-39	29	42,0		27	42,0	
40-49	5	7,3		19	28,3	
50-59	12	17,4		17	25,4	
<b>Grau de instrução</b>			0,0240			0,0041
Nível médio	9	13,0		-	-	
Superior	34	49,3		5	7,5	
Mestrado	21	30,4		21	31,3	
Doutorado	5	7,3		39	58,2	
Pós-doutorado	-	-		2	3,0	
<b>Tempo de instituição</b>			0,0001			0,0001
1-9	51	74,0		44,0	65,7	
10-19	4	5,8		10,0	14,9	
20-29	4	5,8		8,0	11,9	
30-39	10	14,4		5,0	7,5	

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO CCHSA

### 4.1.1 Artefatos visíveis

O conjunto de artefatos visíveis está relacionado à estrutura visual percebida na organização. Ele é formado por características naturalmente identificadas, pois são de fácil visualização e acessibilidade. São considerados o nível mais superficial da cultura. Existem inúmeros elementos que podem ser analisados, no entanto, serão discriminados aqui os elementos básicos na organização pesquisada: ambiente físico e comunicação visual, arquitetura/layout e fardamento.

Atualmente, o CCHSA dispõe de 68 salas de aula equipadas com recursos didáticos pedagógicos, 42 laboratórios distribuídos, duas bibliotecas, dois auditórios, um miniauditório, duas salas de reunião, sete departamentos acadêmicos, 13 coordenações de cursos, além de salas para docentes e ambientes de apoio didático-pedagógico. Há um restaurante universitário e moradia em forma de alojamentos oferecidos exclusivamente para alunos do Campus. A administração geral está localizada no prédio da Direção de Centro, composto pelas salas de Direção e Vice-direção de Centro, secretaria, assessoria administrativa, licitação e contabilidade. Na disposição das salas desse prédio, vê-se um ambiente integrado, com salas bem próximas umas das outras, sem divisórias internas, que favorece a comunicação visual e a integração dos setores. O atendimento ao público é realizado sem restrição, pois não existem secretárias nos setores (com exceção da própria secretaria de Centro), demonstrando bastante acessibilidade dos alunos, professores, servidores e demais usuários.

A estrutura visual da Instituição tem uma arquitetura que é, ao mesmo tempo, antiga e contemporânea. Há, por exemplo, a presença de prédios centenários. Para preservar e guardar a memória organizacional, foi criado, no ano de 2013, um centro de documentação histórica, para pesquisas e guarda dos documentos científicos, acervo fotográfico, documentos de ex-alunos, mobiliários antigos e uma galeria dos ex-diretores. Há, também, objetos utilizados para aulas práticas ministradas aos alunos desde 1920, quando se iniciou a construção da Instituição, que é também um Patronato. O Memorial também serve como fonte de pesquisas para estudantes, historiadores, docentes e toda comunidade estudantil da rede municipal, estadual e federal de ensino da região. Para isso, está sempre aberto à visitação pública e para estudos relacionados.

É possível perceber uma grande área de vegetação ainda nativa, que é mantida preservada. Isso demonstra a importância que se dá ao fortalecimento de ações voltadas para a conservação do meio ambiente, do patrimônio e da memória cultural da organização.

A arquitetura contemporânea é fruto dos investimentos do Governo Federal por meio do Reuni, um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, voltado, especialmente, para promover o crescimento em nível de estrutura física, de móveis e equipamentos na Instituição. A área

ampliada corresponde ao aumento de 63% da área do Campus. Foram construídos e/ou reformados laboratórios, biblioteca, salas de aula, auditórios, restaurante e outros espaços voltados para atividades de lazer, recreação e práticas esportivas. Há uma preocupação especial com os espaços destinados às atividades de lazer, recreação e práticas desportivas, já que, no Campus, há um ginásio poliesportivo, um campo de futebol, uma piscina, uma quadra poliesportiva, duas quadras de areia, um minicampo de futebol e um centro de vivência.

Analisando a arquitetura, conclui-se que, apesar de a extensão territorial ser grande e esse ser um elemento que não contribui para que haja mais integração entre os diversos setores, o Campus apresenta diversas placas indicadoras que servem para orientar e direcionar os membros da organização e os seus visitantes, facilitando a circulação das pessoas em seu âmbito. Há que se ressaltar que o layout é de grande importância para a organização, pois se reconhece a força do nome da Instituição na região onde está localizada.

Quanto ao fardamento, só é obrigatório para os funcionários terceirizados que prestam serviços ao CCHSA. Nota-se que os técnicos administrativos e os docentes se vestem de maneira informal, com liberdade e flexibilidade, e que não se preocupam com o *status* relacionado à aparência.

Um ponto importante a registrar é que podemos considerar como artefatos visíveis não somente aquilo que é visível e perceptível na organização, mas também as coisas que essa organização considera relevantes para ela. Shein (1997) explica isso ao afirmar que os artefatos são todas aquelas coisas que, em conjunto, revelam como a cultura lhes dá atenção. O Relatório de Autoavaliação Institucional 2009-2013 do CCHSA aponta resultados de uma pesquisa de percepção realizada na comunidade acadêmica do Centro (docentes, técnicos administrativos e discentes). Alguns desses resultados merecem ser destacados, porque demonstram aquilo que eles consideram importante no que diz respeito à infraestrutura e ao funcionamento do Centro: biblioteca, laboratórios, salas de aula, laboratório de informática/sala de apoio, salas de reunião (estudo, miniauditório, auditório etc.), moradia universitária e restaurante universitário. Aqui consideramos, especialmente, os aspectos apontados como insatisfatórios na pesquisa, porque entendemos que, na visão dos respondentes, o que precisa ser melhorado é para eles relevante.



Em relação à biblioteca, os respondentes consideram que deve ser melhorado (no que diz respeito à quantidade, à pertinência, à relevância acadêmico-científica e à atualização) o acervo que atende à bibliografia complementar estabelecida nos planos de ensino; o acervo de periódicos, jornais e revistas para implementação de projeto político-pedagógico; as políticas institucionais de atualização do acervo; o acesso aos recursos bibliográficos (consulta e empréstimo) com possibilidade de acesso à biblioteca virtual; e a adequação aos estudantes com necessidades especiais. Vê-se, pois, que é preciso elaborar um plano de adequação e melhoria da biblioteca, no sentido de melhorar os índices acadêmicos dos cursos. Essa preocupação por parte da comunidade acadêmica demonstra um compromisso com os serviços prestados, zelo pelo nome da instituição e desejo de que os cursos oferecidos cresçam.

No que diz respeito aos laboratórios, os respondentes consideram insatisfatória a existência (quantidade e qualidade) de equipamentos de proteção individual (máscaras, luvas, óculos, vestuário de proteção etc.) e coletiva (EPI e EPC chuveiros, lava-olhos, etc.), contra acidentes (ventiladores, exaustores, capelas, extintores, elementos de proteção da rede elétrica, etc.). Novamente aparece a insatisfação quanto à adequação aos estudantes com necessidades especiais. Há uma preocupação e uma importância dada ao conforto e à segurança dos usuários.

As respostas sobre as salas de aula indicam insatisfação quanto aos equipamentos de apoio (quantidade e condições de uso); ao quadro de pessoal, de técnicos administrativos necessários para dar apoio nas salas de aula e às instalações sanitárias anexas às salas. Observou-se o interesse por uma infraestrutura melhor e condições de trabalho das salas de aula. Quanto aos laboratórios de informática e às salas de apoio, os respondentes não apontaram nenhuma insatisfação com os itens apresentados na pesquisa.

Os resultados em relação às salas de sala de uso comum (estudo, reuniões, miniauditório, auditório etc.) apresentam insatisfação dos respondentes quanto à quantidade de salas disponíveis e à adequação às necessidades especiais.

Depois de observar os artefatos visíveis presentes no CCHSA, é possível afirmar que a instituição valoriza a sua história, por isso se empenha em mantê-la preservada e, sobretudo, registrada de forma documental. Há uma atenção especial com os espaços públicos, com o fluxo de pessoas e com a acessibilidade dos

membros a todos os setores da organização, o que demonstra interesse por facilitar as interações sociais no âmbito da Instituição. Ao se analisarem os itens da pesquisa de autoavaliação institucional, percebe-se que os membros têm necessidade de se sentir satisfeitos no trabalho, desejam prestar serviços de boa qualidade, anseiam por inovação e por novas tecnologias e preocupam-se com aspectos sociais, como a segurança, o conforto e a acessibilidade dos diversos tipos de usuários nos espaços físicos do Campus.

#### **4.1.2 Ambientes empresarial ou organizacional**

Esse conjunto é representado pelas características do ambiente externo da organização (relacionamento com fornecedores, concorrentes e parceiros) e pela percepção dos membros da organização quanto ao ambiente interno operacional.

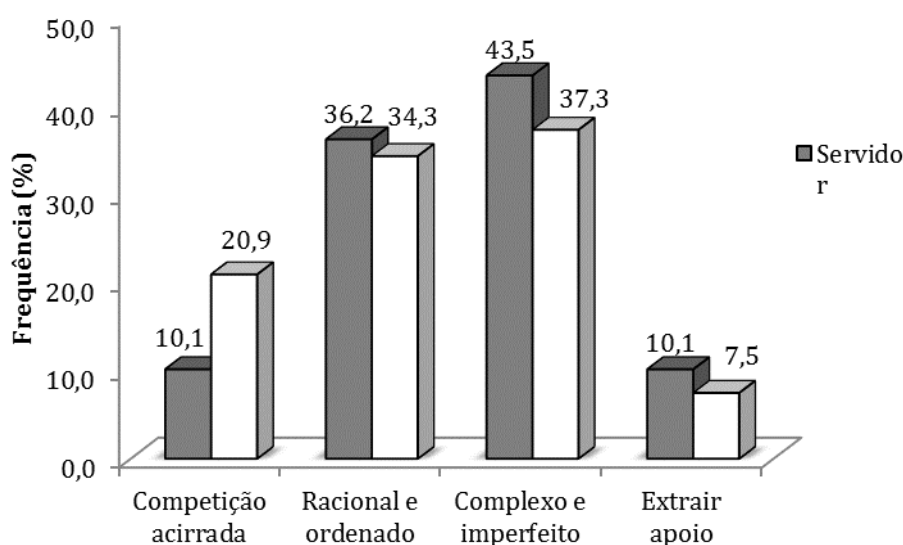
O CCHSA, em consonância com sua missão de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico sustentável da região, procura promover parcerias com instituições de fomento (CAPES, CNPQ), com prefeituras da região do Brejo paraibano (municípios de Solânea, Arara, Borborema, Casserengue) e órgãos públicos de articulação com a sociedade civil, como a Emater, o Projeto Cooperar/PB, o Famupe, as ONGs (ONGIVA, AGENTE), o Fórum Regional do Turismo Sustentável do Brejo, além de empresas privadas. As parcerias são realizadas com o objetivo de atender às demandas externas, como: turismo regional em expansão e empreendedorismo forte na região, possibilidade de criar novos cursos de nível médio, tecnológico, graduação e de pós-graduação, mais possibilidades de captar recursos através de editais externos, aumento na parceria e convênios com municípios.

A procura por um melhor relacionamento com o ambiente externo se dá também em virtude das ameaças que esse ambiente traz para a instituição, como: o surgimento de novos IFES (principalmente próximo ao CCHSA), as demandas que eram atendidas pelo Centro e que podem ser atendidas por outras instituições, a descontinuidade das ações da instituição, a falta de coerência entre os planejamentos estratégicos do Centro e o da UFPB, a perda da credibilidade, a falta de oportunidade para os estudantes se inserirem no mercado de trabalho e a falha de comunicação do CCHSA com a sociedade.

Apesar de ser uma organização pública, na perspectiva de Alves (1997), o CCHSA apresenta característica de uma organização com cultura contemporânea, pois aponta para uma abordagem do ambiente externo como fonte de oportunidades, com a consciência de que esse ambiente é turbulento e com intensas mudanças tecnológicas e tem realizado um ajustamento dos objetivos organizacionais às aspirações da sociedade.

Em relação ao ambiente interno, os participantes da pesquisa responderam sobre sua percepção acerca do ambiente de trabalho da organização, por meio da questão B1 do questionário. Os resultados são apresentados na Figura 4.

**Figura 4 - Frequência percentual de respostas quanto ao ambiente interno percebido no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os resultados, não houve diferença significativa entre as respostas para ambos os grupos (servidores técnico-administrativos:  $p= 0,3392$ ; docentes:  $p= 0,7173$ ). Entretanto, é importante destacar que o percentual de respondentes que consideram o ambiente interno do CCHSA como um local de onde se “extrai apoio” foi bastante baixo em relação às outras opções, tanto entre os servidores técnico-administrativos quanto entre os docentes. Essa característica se adéqua a um ambiente de insegurança na organização. Portanto, é uma questão que merece atenção, porquanto os indivíduos que não se sentem apoiados pela organização e/ou que não têm a cultura de se apoiar uns nos outros poderão

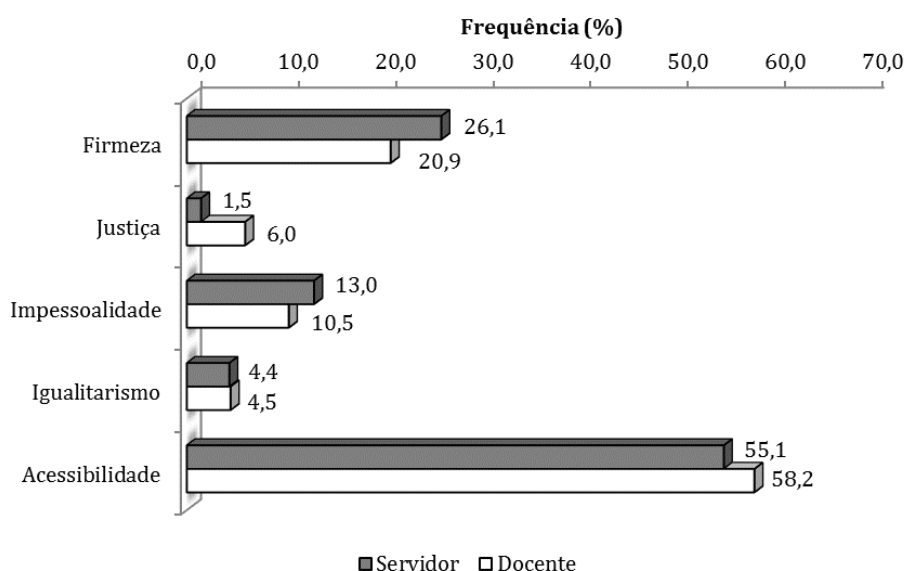
minimizar seus pontos fortes e maximizar seus pontos fracos, tornando o ambiente menos produtivo.

#### 4.1.3 Sistemas de crenças e valores

Esse conjunto foi aqui representado pela característica dos líderes, pelas atitudes da organização quanto ao futuro e pela cultura da organização em relação à sua propensão ao risco. Esses aspectos compreendem as questões B2, B9 E B10 do questionário.

As características dos líderes são elementos que devem ser observados dentro do sistema de crenças e valores, pois, quase sempre, são absorvidas culturalmente pelos demais membros da organização (REIS, 2007). A característica com o maior índice de respostas foi a acessibilidade dos líderes no CCHSA, tanto para o grupo de servidores técnico-administrativos ( $p= 0,0007$ ) quanto para o de docentes ( $p= 0,0001$ ). (Figura 5)

**Figura 5 - Frequência percentual de respostas quanto às características dos líderes do CCHSA**

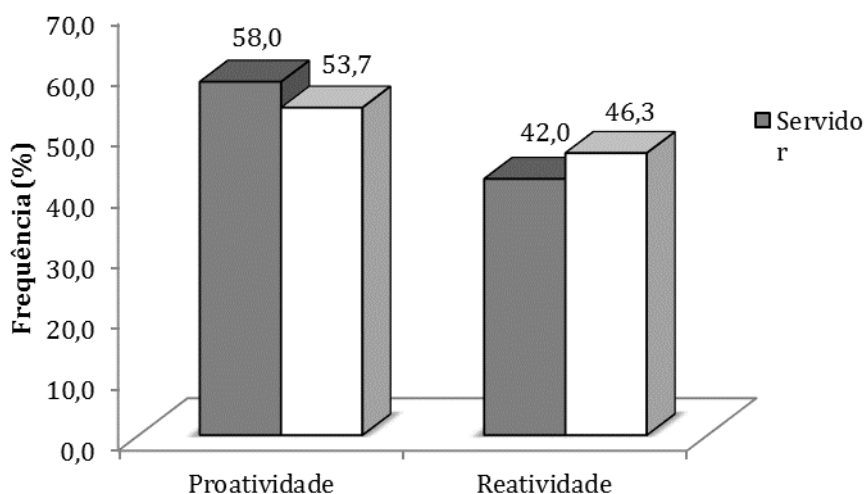


Fonte: Elaborado pela autora.

A forma como a organização reage às situações adversas como ameaças, crises, oportunidades, alterações de metas, e mudanças de práticas de trabalho, também pode revelar traços de suas crenças e valores (ALVES, 1997). Os

participantes da pesquisa responderam como, na visão deles, a organização se caracteriza no que diz respeito às suas atitudes em relação ao futuro (Figura 6).

**Figura 6 - Frequência percentual de respostas quanto as atitudes em relação ao futuro no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

Não houve diferença significativa entre as respostas 1 e 2 para os dois grupos ( $p = 0,2413$ ) e ( $p = 0,3561$ ). É possível que esse resultado se justifique devido ao fato de que o CCHSA vivencia um processo de transição em relação à forma de lidar com o futuro. Algumas estratégias de planejamento e ações vêm sendo introduzidas desde o ano de 2009, quando foi realizado o primeiro PDI. Desde então, outros instrumentos vêm sendo realizados, como o Relatório de Autoavaliação Institucional, Planejamento Institucional Anual e Relatórios Financeiros mensais, numa tentativa de preparar, definir metas e criar estratégias para o futuro da organização. Observa-se, então, que, no CCHSA, há um esforço para sair de uma cultura de reatividade para uma cultura da proatividade.

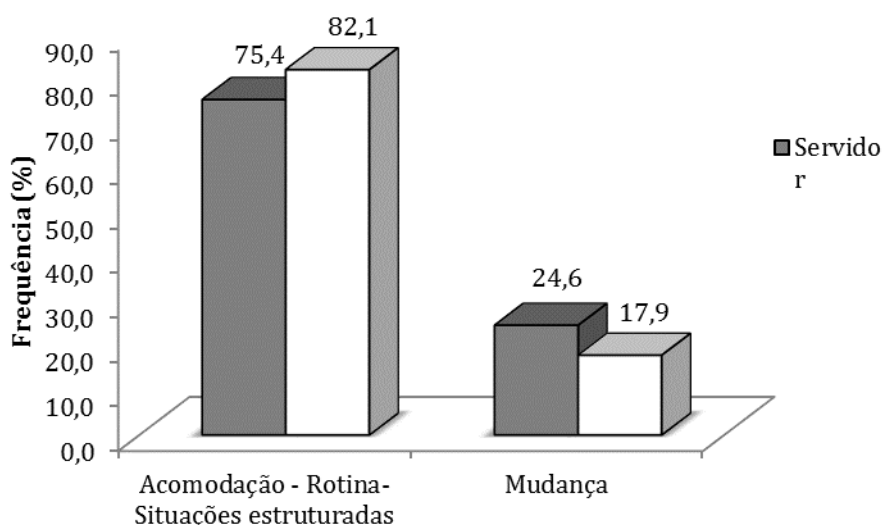
A proatividade é uma das importantes qualidades que uma organização precisa desenvolver. Um comportamento proativo é o ato de evitar ou até mesmo resolver um provável problema antes que ele aconteça. Uma forma de fazer isso é planejar antes de executar ideias/tarefas e ir além das circunstâncias aparentes. Segundo Crant (2000, p. 436), um indivíduo proativo é capaz de “desafiar o *status*

quo, mais do que se adaptar passivamente às condições atuais”. Para que isso aconteça, os membros da organização precisam estar preparados culturalmente.

Os participantes foram questionados sobre como caracterizam a cultura do CCHSA em relação a sua propensão ao risco (Figura 7). A resposta mais recorrente foi a 1, tanto para os técnicos administrativos ( $p= 0,0001$ ) quanto para os docentes ( $p= 0,0001$ ).

Apesar de as respostas sobre a reatividade/proatividade do CCHSA não terem sido significativas ( $p>0,05$ ), as respostas à pergunta B10 evidenciam que, para os participantes da pesquisa, no CCHSA, os indivíduos preferem a acomodação, a rotina e as situações estruturadas à mudança (Figura 7). Essa percepção nos permite pensar que esses indivíduos tendem a ser mais reativos do que proativos.

**Figura 7 - Frequência percentual de respostas quanto às atitudes em relação ao futuro no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

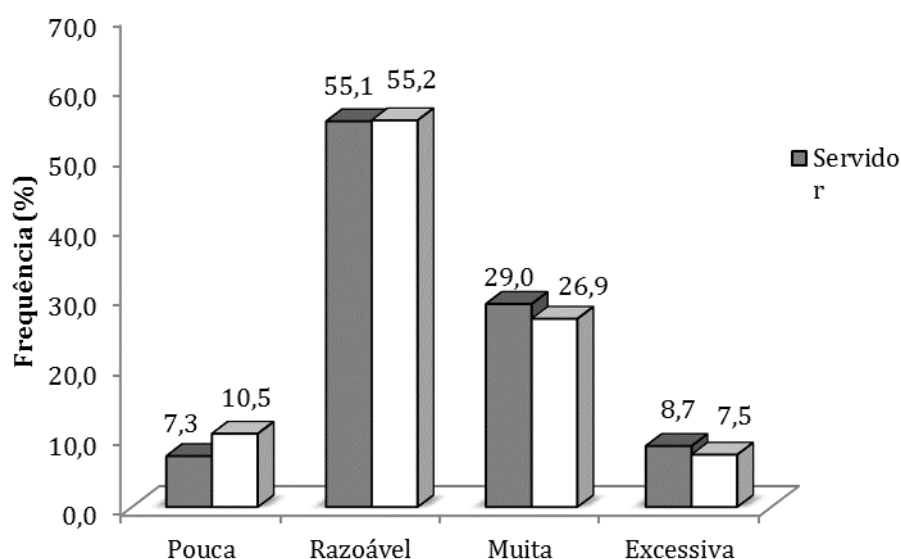
#### 4.1.4 Sistema gerencial administrativo

No sistema gerencial administrativo do CCHSA, as tarefas são basicamente distribuídas por funções, e a ênfase do trabalho parece estar na qualidade. Não há mecanismos específicos de controle de uso do tempo (tempo para conversar, falar ao telefone, circular, estar em reuniões etc.), há controle sobre a assiduidade e a

pontualidade realizado mediante ponto eletrônico disponibilizado no site da UFPB, que funciona via intranet. Também não se observa controle sobre padrões de movimentação entre os membros da organização. Para Alves (1997, p.61), esse seria um controle sobre “quem vai aonde e quem chama quem”. A estrutura organizacional do CCHSA é simples e rígida e apresenta, de forma evidente, as várias camadas de hierarquias existentes, juntamente com suas respectivas funções e atribuições.

Para os dois grupos pesquisados, a resposta mais frequente foi a dos que consideram razoável a importância dada à hierarquia no CCHSA. A frequência foi significativa. Assim, teve-se o seguinte resultado:  $p=0,0024$  para os técnicos administrativos e  $p=0,0013$  para os docentes (Figura 8).

**Figura 8 - Frequência percentual de respostas quanto à importância dada à hierarquia no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

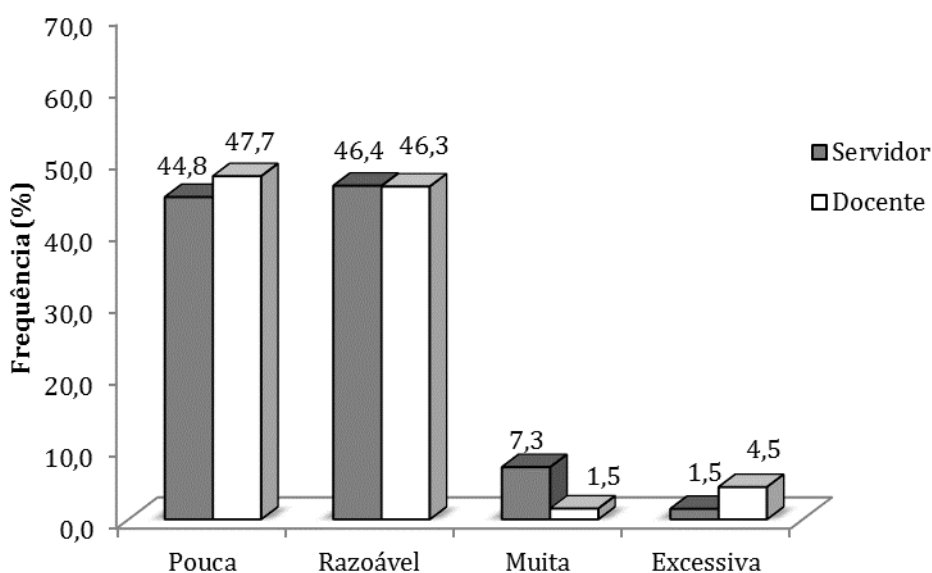
#### 4.1.5 Sistema de símbolos

Através da análise realizada, não houve diferença significativa entre as respostas, tanto para servidor ( $p= 0,4531$ ), quanto para docente ( $p= 0,8169$ ). Contudo, se analisarmos os percentuais correspondentes às alternativas 1 e 2, é

possível apontar que os indivíduos consideram ser de pouca a razoável a existência de símbolos que separam as chefias dos seus subordinados no CCHSA (Figura 9).

De fato, não se percebeu internamente, de forma nítida, a existência de símbolos que se refiram a comportamentos, objetos, heróis, rituais e mitos que transmitam significados no CCHSA. No entanto, isso não quer dizer que eles não existam. Segundo Hofstede (1993), esses elementos da cultura são percebidos com mais facilidade no convívio com os indivíduos da organização.

**Figura 9 - Frequência percentual quanto à existência de símbolos no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

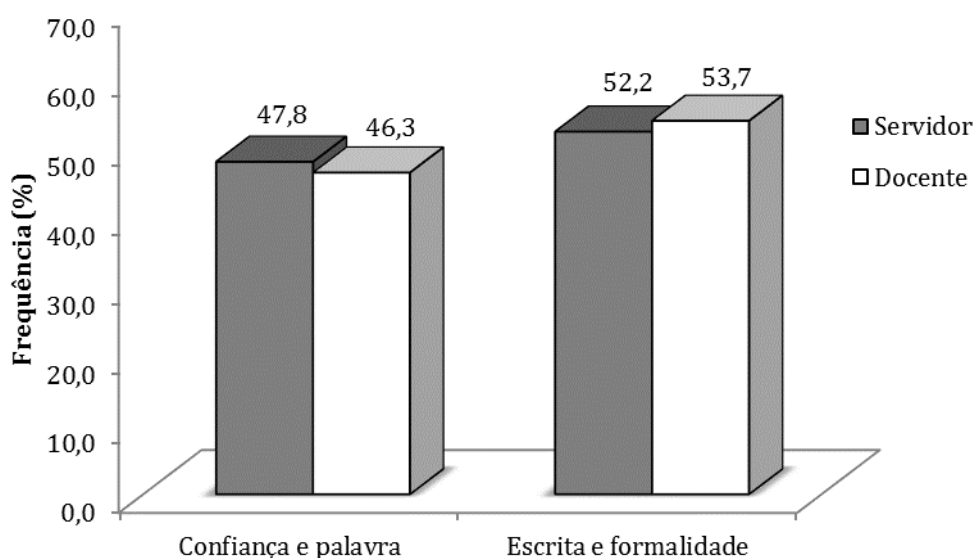
#### **4.1.6 Sistema de Comunicação**

Conforme pode ser observado na Figura 10, não houve diferença significativa entre as respostas 1 e 2, tanto para os técnicos administrativos ( $p = 0,3196$ ) quanto para os docentes ( $p = 0,3561$ ). É interessante evidenciar, ainda, que as diferenças percentuais entre as alternativas 1 e 2, em ambos os grupos, são muito semelhantes (Figura 10). Sendo assim, podemos inferir que parece haver certo equilíbrio entre o uso da comunicação escrita e a oral no CCHSA. Essa foi uma percepção dos dois grupos (Figura 10).



No CCHSA, os meios de comunicação escritos utilizados são memorandos, ofícios, portarias, relatórios, e-mails e site institucional. Não se encontrou um informativo eletrônico interno específico do Campus e de periodicidade ordinária em que os eventos e as principais notícias relacionadas à comunidade acadêmica e do seu interesse fossem divulgados. A divulgação escrita de informações a respeito de eventos de natureza científica e administrativa é realizada por meio do site do CCHSA e por e-mail. O CCHSA também utiliza o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, um instrumento de gestão de processos que sistematiza algumas rotinas do Campus, como procedimentos administrativos, acadêmicos e de recursos humanos. Os processos de comunicação orais se dão por meio de reuniões, preleções, conversas, telefonemas e oficinas em grupos.

**Figura 10 - Frequência percentual de respostas quanto à base das relações no CCHSA**



Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.1.7 Processo decisório**

O processo decisório do CCHSA é regido pela Legislação Federal vigente, pelo Estatuto da UFPB e pelas Resoluções emanadas dos Órgãos Deliberativos Superiores. O regimento interno do Campus ainda está em fase de conclusão. Dentre eles, destacam-se os Órgãos Deliberativos, que são constituídos pelo

Conselho de Centro, pelos Colegiados Departamentais e pelos Colegiados de Cursos.

O Conselho de Centro é um órgão deliberativo com atribuições e composição definidas no Estatuto e no Regimento Geral da UFPB. Compete a ele, além das atribuições fixadas no Regimento geral da UFPB, definir a política a ser seguida pelo CCHSA, considerando a adequação do ensino à área das Ciências Humanas e Sociais e às Ciências Agrárias, em seus diversos níveis de formação, com vistas a promover uma boa integração da Universidade com a Comunidade; promover a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos Departamentos, no Centro e fora dele, compatibilizando-as com os programas dos Órgãos envolvidos naquelas atividades; julgar os recursos de decisões da Diretoria do Centro, dos Departamentos e dos Colegiados de Cursos; propor aos Órgãos competentes da Universidade a reformulação da estrutura departamental do Centro, bem como a criação de novos cursos e a extinção definitiva ou temporária dos existentes; organizar o processo de elaboração da lista tríplice para nomeação do Diretor e do Vice-diretor, em conformidade com os artigos 61 e 62 do Estatuto da UFPB, desde a consulta à comunidade até o encaminhamento da lista ao Reitor; deliberar sobre assuntos outros, não especificados.

Participarão das reuniões do Conselho de Centro do CCHSA, com direito a voto: o (a) Diretor (a) de Centro, como seu Presidente; o (a) Vice-diretor (a) de Centro, como seu Vice-presidente; o (a) Diretor (a) do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”; os (as) chefes de Departamentos vinculados ao Centro; os (as) coordenadores (as) de Cursos de Graduação vinculados ao Centro; os (as) coordenadores (as) de Cursos de Pós-graduação Stricto sensu vinculados ao Centro; uma representação discente, na proporção de 15% do total de membros não discentes; uma representação discente do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”; e uma representação do segmento técnico-administrativo em percentual de 15% dos membros docentes do Conselho de Centro.

O Colegiado Departamental é o órgão consultivo e deliberativo em matéria didático-pedagógica e administrativa no âmbito de sua atuação. Tem a atribuição de resolver questões pertinentes ao Departamento a que está vinculado. Os Colegiados de Cursos apresentam funções de natureza normativa, consultiva e deliberativa no âmbito dos Cursos de graduação e Pós-graduação.

Portanto, as decisões são tomadas no CCHSA, obedecendo aos níveis hierárquicos. Porém se percebe que há uma construção dessas decisões na coletividade, por meio das representações de toda a comunidade acadêmica nos órgãos deliberativos.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a maneira como percebiam o processo decisório no CCHSA. Assim, obteve-se o conjunto de características apresentadas na Tabela 2.

<b>Tabela 2 - Frequência percentual quanto à percepção do processo decisório no CCHSA</b>					
<b>Questão</b>	<b>Respostas</b>	<b>Servidor</b>		<b>Docente</b>	
		<b>%</b>	<b>P</b>	<b>%</b>	<b>p</b>
1	Grupal	50,7	0,8146	58,2	0,0962
	Individual	49,3		41,8	
2	Lento	78,3	0,0007	76,1	0,0001
	Rápido	21,7		23,9	
3	Racional	63,8	0,0013	67,2	0,0001
	Intuitivo	36,2		32,8	
4	Autoritário	37,7	0,0055	31,3	0,0001
	Participativo	62,3		68,7	

Fonte: Elaborado pela autora.

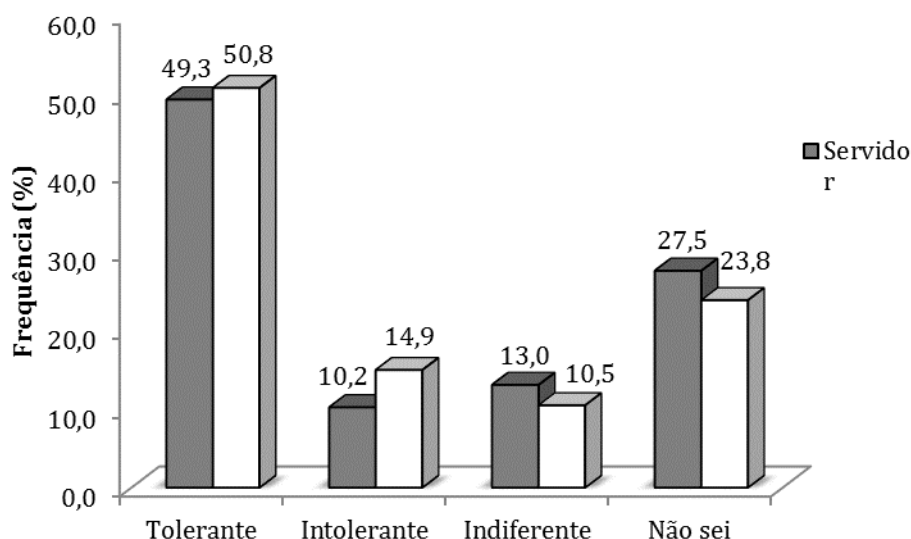
Os dados levantados pela pesquisa caracterizam o processo decisório como lento, racional e participativo, com a frequência percentual estatisticamente significativa em ambos os grupos. Em relação à primeira questão, não houve diferença significativa entre as respostas “grupal e individual”, tanto para servidor quanto para docente ( $p > 0,05$ ).

#### 4.1.8 Endoculturação

O processo de endoculturação, no âmbito da organização, pode ser identificado, entre outras formas, por meio da reação da organização com atitudes que não estejam de acordo com as normas, os valores, as crenças e os padrões da organização. Um importante elemento a ser considerado é a análise da reação da empresa com as condutas consideradas desviantes (REIS, 1997). Essa análise pode caracterizar a importância dada pela organização à internalização da cultura

pelos seus membros. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram questionados sobre a atitude dos dirigentes quanto aos desvios comportamentais. Como resultado, obteve-se a situação apresentada na Figura 11.

**Figura 11 - Frequência percentual quanto à atitude dos dirigentes em relação aos desvios comportamentais**

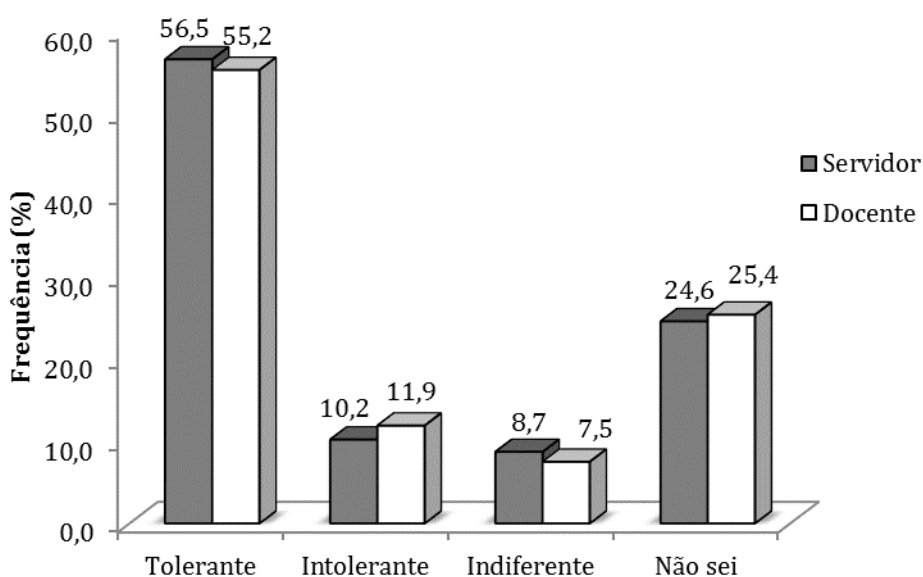


Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambos os grupos, a maioria dos respondentes considera tolerante a atitude dos dirigentes em relação aos desvios comportamentais. A frequência foi confirmada nos dois grupos, com valor de  $p = 0,0124$  (técnicos administrativos) e  $p = 0,0003$  (docentes). É interessante destacar que uma grande parcela dos participantes respondeu que não tem conhecimento a respeito de quais atitudes são tomadas pelos líderes mediante problemas de comportamento entre os membros da organização.

Quando questionados sobre a atitude dos dirigentes em relação à ocorrência de falhas técnicas, a situação percebida é apresentada na Figura 12. A maioria dos indivíduos participantes da pesquisa afirmaram haver uma tolerância à ocorrência de falhas técnicas. Essa foi uma visão comum aos dois grupos. A frequência das respostas foi confirmada com valores de  $p = 0,0124$  (técnico-administrativos) e  $p = 0,0005$  (docentes).

**Figura 12 - Frequência percentual quanto à atitude dos dirigentes em relação as falhas técnicas**



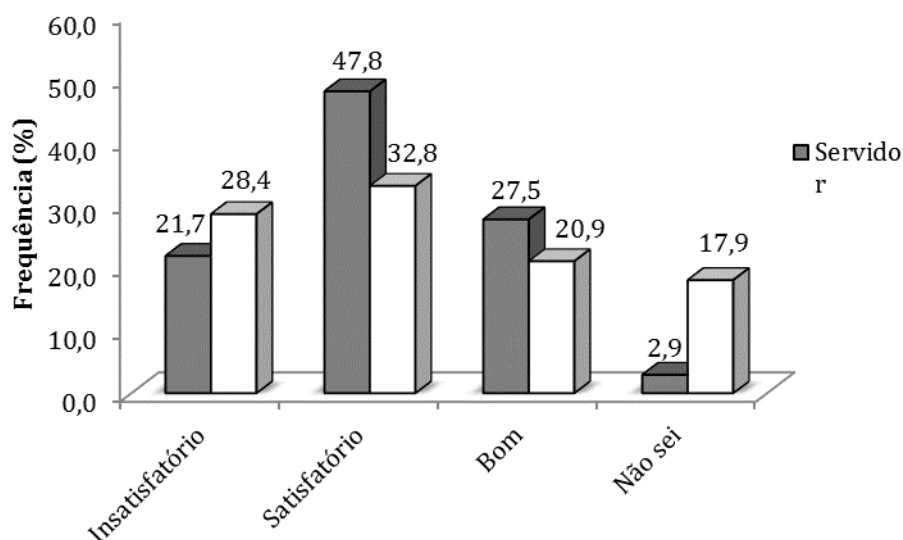
Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1.9 Treinamento

Esse conjunto compreende as questões B7 e B12. Ambas são relacionadas ao treinamento, sendo que a B7 aborda o treinamento em seu aspecto 'processo', ou seja, procura-se identificar se a forma como ele ocorre é satisfatória para a organização. A questão B12 tem uma abordagem no aspecto 'práticas/ferramentas', que investiga que tipos de treinamento são mais utilizados na promoção da aprendizagem dos indivíduos.

O processo de treinamento e capacitação no CCHSA ocorre de forma sistematizada, por meio de cursos oferecidos no próprio Centro, que são organizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas. Esses cursos, além de propiciar novos aprendizados, podem ser utilizados, especialmente, pelos técnicos administrativos, para obterem progressão em seu Plano de Cargos, Carreira e Salários. De acordo com a análise realizada, o processo de treinamento-capacitação no CCHSA só foi considerado satisfatório para o grupo de técnicos administrativos ( $p=0,0120$ ). Para os docentes, não houve diferença significativa entre as respostas ( $p= 0,5307$ ) (Figura 13). Portanto, parece necessário desenvolver melhores políticas de treinamento/capacitação voltadas especificamente para os docentes.

**Figura 13 - Frequência percentual quanto ao processo de treinamento**



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando consultados sobre as práticas e as ferramentas utilizadas em treinamentos no CCHSA que mais contribuem com o aprendizado, a resposta predominante foi a aprendizagem por meio de sessões temáticas (palestras e oficinas), para ambos os grupos (técnicos administrativos:  $p= 0,0137$ ; docentes:  $p=0,0002$ ) (Tabela 3).

**Tabela 3 - Frequência percentual quanto às práticas e às ferramentas utilizadas em treinamentos no CCHSA**

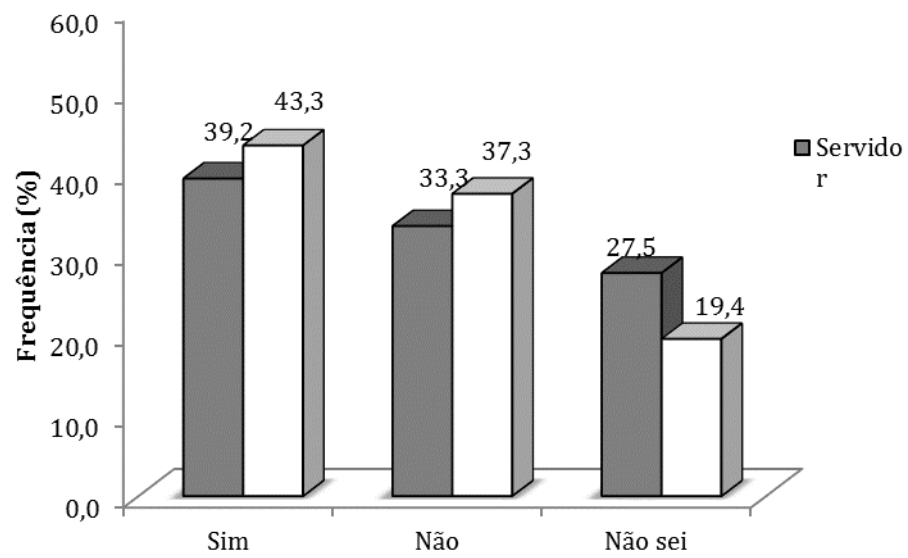
Respostas	Servidor	Docente
E-mails	0,0	1,6
E-mails, Informes	1,5	1,6
E-mails, Treinamento e Capacitação	4,4	1,6
Informes	1,5	1,6
Informes, Treinamento e Capacitação	1,5	1,6
Reuniões	1,5	10,6
Reuniões, E-mails	0,0	13,5
Reuniões, E-mails, cursos específicos	0,0	1,6
Reuniões, E-mails, Informes	1,5	1,6
Reuniões, E-mails, Informes, Treinamento	1,5	0,0
Reuniões, E-mails, Treinamento e Capacitação	8,6	0,0
Reuniões, Informes	0,0	3,0
Reuniões, Informes, Treinamento e Capacitação	2,9	0,0
Reuniões, No CCHSA e no CAVN a pedagogia	1,5	0,0
Reuniões, Treinamento e Capacitação	4,4	1,6
Reuniões, Treinamento e Capacitação	0,0	1,6
Sessões temáticas (palestras, oficinas)	43,5	52,5
Treinamento e Capacitação	23,2	6,0
Nenhuma	3,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.1.10 Cooperação e conflito**

Numa organização, os conflitos devem ser administrados por meio da negociação, e os indivíduos devem ser estimulados a vivenciar esse processo em seu dia a dia. No estudo de cultura, é importante conhecer o nível de cooperação ou de competição entre pessoas e grupos (ALVES, 1997). No que diz respeito à ênfase dada à cooperação entre os indivíduos, especificamente para a obtenção do conhecimento no CCHSA, os participantes da pesquisa responderam conforme a situação apresentada na Figura 14. Não houve diferença significativa entre as respostas para os técnicos administrativos ( $p > 0,05$ ). Já para os docentes, a resposta mais frequente foi a primeira ( $p = 0,0443$ ).

**Figura 14 - Frequência percentual quanto à cooperação e conflito**



Fonte: Elaborado pela autora.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 ASSOCIAÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS AO MODELO DE CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir da premissa de que o sucesso do processo de criação de conhecimento está relacionado à cultura da organização, iremos compreender essa relação sob a perspectiva teórica dos modelos de Alves (1997) e Nonaka e Takeuchi (1997). Segundo Alves, o conjunto de artefatos visíveis de uma organização pode nos fornecer informações sobre os valores predominantes nela, como: o grau de formalidade aparente pela forma como os membros se vestem, o valor dado à memória organizacional que pode ser observado na preservação dos prédios, objetos antigos e tudo o que possa remeter ao passado institucional da organização. Devem-se também observar as áreas de circulação, os estacionamentos, a comunicação visual, as portarias, as salas de reunião, o tipo de mobiliário e a arquitetura dos prédios, que também podem refletir a forma como a instituição está organizada, o grau de hierarquia, o estímulo existente ao compartilhamento entre os seus membros e a forma de divisão de trabalho.

Todas as características culturais, denominadas de artefatos visíveis, podem estar associadas aos modos de conversão do conhecimento apontados por Nonaka e Takeuchi, pois o compartilhamento do conhecimento entre os membros da organização pode ser influenciado pela forma como a própria organização funciona, como está estruturalmente organizada e por aquilo que acredita que é importante, razão por que está em evidência ou visível. Dessa forma, os artefatos visíveis podem auxiliar a criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das interações sociais que precisam ocorrer para que o conhecimento seja convertido durante os modos de socialização, externalização, combinação e internalização.

Com o intuito de calcular a correlação entre os conjuntos de elementos culturais identificados no CCHSA e de verificar quais os fatores fortes e fracos, foi realizada a análise fatorial exploratória, aplicada sobre os dados levantados pelo questionário. As respostas das questões B1 à B12 do conjunto de particularismos de Alves foram tomadas como variáveis, e a análise fatorial calculou a força dessas

variáveis, agrupando em fatores aquelas que são mais correlatas entre si. O resultado da análise fatorial foi o agrupamento dessas variáveis em seis fatores (Tabela 4)

Em seguida, foi feita uma análise qualitativa em que os conjuntos de articularismos de Alves (1997) determinados em cada fator pela análise fatorial foram associados ao modelo teórico de Nonaka e Takeuchi (1997).

Tabela 4 - Análise fatorial das respostas do questionário

Conjuntos de particularismos de Alves (1997)	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
B1 - Ambiente Organizacional	0,0081	0,1902	0,0250	<b>0,7395</b>	0,1468	0,0455
B2 - Sistema de Crenças e Valores	0,2024	0,0057	0,2889	0,2763	<b>0,5393</b>	0,0314
B3-Sistema Gerencial Administrativo	0,1733	0,0155	0,2863	0,0059	<b>0,7823</b>	0,2478
B4 - Sistema de Símbolos	0,1368	0,1069	0,0404	0,0740	<b>0,7242</b>	0,2481
B5 - Sistemas de Comunicação	0,0107	0,0102	0,2791	0,1083	0,0375	<b>0,8167</b>
B61 - Processo Decisório	<b>0,8954</b>	0,0605	0,0571	0,0295	0,0002	0,0151
B62 – Processo Decisório	0,0613	0,2075	0,5034	0,1787	0,1591	<b>0,5487</b>
B63 – Processo Decisório	<b>0,5239</b>	0,0517	0,4484	0,0707	0,0420	0,0079
B64 – Processo Decisório	<b>0,7801</b>	0,1125	0,2434	0,0118	0,1798	0,0088
B7 - Treinamento	0,1281	0,2441	0,0741	<b>0,7503</b>	0,1360	0,1273
B8A - Endoculturação	0,0095	<b>0,8992</b>	0,0200	0,0286	0,0270	0,0648
B8B - Endoculturação	0,0728	<b>0,8664</b>	0,0891	0,0767	0,0935	0,0593
B9 - Sistema de crenças e valores	0,4593	0,0147	<b>0,6362</b>	0,0445	0,0147	0,0348
B10 - Sistema de crenças e valores	0,1783	0,0767	<b>0,6562</b>	0,0311	0,0142	0,1661
B11 - Cooperação e Conflitos	0,1410	<b>0,4687</b>	0,3030	0,0218	0,0514	0,0960
B12 - Treinamento	0,0523	0,1416	<b>0,5394</b>	0,3811	0,2904	0,1708

Fonte: Elaborado pela autora.

O Fator 1 agrupou as questões B6.1, B6.3 e B6.4 do questionário, todas relacionadas ao processo decisório do modelo de Alves. O processo decisório de uma organização pode auxiliar e facilitar a condição capacitadora ‘autonomia’, uma vez que, para tomar decisões, os indivíduos precisam se sentir seguros, motivados e, principalmente, conscientes de até onde podem decidir. Tudo isso é fruto da forma como as decisões são tomadas na organização em todos os seus níveis. Por outro lado, o excesso de valorização da autonomia nas tomadas de decisões na organização pode promover dificuldades de interação entre os indivíduos, fazendo

com que sejam prejudicados o compartilhamento e o processo de criação do conhecimento. A partir do momento em que o processo decisório não se concentra em determinado grupo hierárquico, há mais possibilidades de os modelos gerência *middle-up-down* e estrutura organizacional em hipertexto apresentados por Nonaka e Takeuchi funcionarem, já que fomentam a ideia de que o conhecimento precisa ser criado de baixo para cima e de cima para baixo, ou seja, em todas as camadas e de acordo com as interações entre o conhecimento tácito e o explícito.

O Fator 2 correspondeu às questões B8A e B8B relacionadas à endoculturação e à questão B11, que compreendem o conjunto de cooperação e de conflito do modelo de Alves. A endoculturação é o processo por meio do qual os indivíduos assimilam valores, normas, crenças, símbolos, crenças e conhecimentos na organização. Esse conjunto está mais relacionado ao conhecimento tácito e aos modos de se converter o conhecimento, especialmente o de internalização. Ao assimilar elementos da cultura organizacional, os indivíduos poderão se comportar de maneira diferente, no que diz respeito aos processos de criação e compartilhamento do conhecimento tácito existente em nível individual, o que pode dificultar ou auxiliar, de forma positiva, a dimensão ontológica na espiral do conhecimento. Isso acontece porque qualquer dificuldade nesse processo de interação pode comprometer a transformação do conhecimento individual em organizacional. A endoculturação é identificada, entre outras formas, pela análise da reação dos dirigentes da organização em relação aos comportamentos ou às condutas consideradas desviantes. Reações muito punitivas podem prejudicar a condição capacitadora 'autonomia', uma vez que o medo de errar poderá fazer com que os indivíduos não consigam agir diante das circunstâncias e dos problemas que surgem no dia a dia da organização.

O sistema de cooperação e de conflito pode influenciar o modo de conversão 'socialização', porque, caso os indivíduos sejam muito competitivos, é provável que não queiram compartilhar o que sabem. Essa situação pode destoar da intenção da organização e prejudicar o desenvolvimento da condição capacitadora 'intenção' e aumentar, de forma negativa, a autonomia dos indivíduos, visto que eles tenderão a agir de forma mais individualista.

O Fator 3 compreendeu as questões B9, B10 e B12. As questões B9 e B10 foram relacionadas ao conjunto do sistema de crenças e valores, nos aspectos

‘atitudes em relação ao futuro’ e ‘propensão ao risco’, e a questão B12, ao conjunto de treinamento no aspecto ‘práticas/ferramentas’ do modelo de Alves.

O sistema de crenças e valores contribui com a condição capacitadora ‘flutuação e caos criativo’, pois os indivíduos conseguem reagir de maneira mais adequada e positiva a qualquer situação de colapso na organização, se quiserem e se estiverem preparados para reconsiderar seus pensamentos e redirecionar suas perspectivas. Essa reação depende muito do compromisso pessoal de cada um. O sistema contribui, também, com a condição capacitadora ‘redundância’, porquanto, para que o conhecimento tácito seja compartilhado, é necessário haver troca de experiências. Mas essas trocas serão uma mera transferência de informações caso estejam dissociadas das emoções carregadas pelos indivíduos.

Durante o treinamento, especialmente por meio da utilização de práticas e ferramentas voltadas para a aprendizagem, ocorrem todos os quatro modos de conversão do conhecimento. Além disso, ele ajuda na condição capacitadora ‘redundância’, para que um mesmo indivíduo seja capaz de executar variadas tarefas, por meio da superposição de trabalho, e fazendo com que equipes diferentes trabalhem juntas num mesmo propósito.

O Fator 4 correlacionou a questão B1, referente ao ambiente organizacional, e a B7, relacionada ao conjunto do treinamento no aspecto do processo do modelo de Alves. O conjunto de particularismos do ambiente organizacional pode estar relacionado aos modos de conversão do conhecimento. Para que a conversão ocorra de maneira satisfatória e eficiente na organização, é necessário um ambiente organizacional propício, que promova as interações sociais entre os indivíduos, de maneira que os conhecimentos tácitos e os explícitos possam interagir de forma contínua e dinâmica na espiral do conhecimento. Um ambiente que estimule e faça com que os indivíduos compartilhem aquilo que sabem, para que não acumulem sozinhos o conhecimento que detêm, favorece a dimensão ontológica. O ambiente da organização também pode servir de auxílio à condição capacitadora ‘redundância’, visto que o cerne dessa condição está na superposição intencional de informações a respeito da organização. O compartilhamento de informações redundantes promove o compartilhamento do conhecimento tácito, pois os indivíduos conseguem sentir o que os outros estão querendo expressar. Nesse

sentido, um ambiente organizacional que sirva como contexto para que esse compartilhamento ocorra é sobremaneira importante.

O conjunto ‘treinamento’, além de estar relacionado aos modos de conversão do conhecimento, promove a ampliação do conhecimento individual, primeiramente em nível de grupo e, posteriormente, para a organização como um todo. Assim, contribui com a dimensão ontológica na espiral do conhecimento. Ele fortalece a condição capacitadora ‘variedade de requisitos’, porque propicia aos membros condições de terem acesso mais fácil e rápido a uma demanda maior de informações. Isso faz com os indivíduos consigam lidar com as constantes mudanças e complexidades do ambiente organizacional.

No Fator 5, ficaram a questão B2, relacionada ao sistema de crenças e valores no aspecto de liderança, a questão B3, referente ao sistema gerencial administrativo, e a questão B4, ao sistema de símbolos do modelo de Alves.

O sistema de crenças e valores agrupa, entre outros elementos, a visão, a missão e os objetivos da organização. Em geral, esses elementos estão ligados aos líderes da organização e podem servir como norte para o desenvolvimento da condição capacitadora da criação do conhecimento ‘intenção’, através da qual os líderes podem orientar e promover o compromisso coletivo entre os seus membros e os objetivos da organização. Portanto, o conhecimento deve ser criado de forma alinhada à intenção organizacional. Normalmente, as crenças e os valores da organização são um reflexo das crenças e dos valores dos seus líderes e membros, que também podem incorporar e internalizar as crenças e os valores da organização numa via de mão dupla. Na verdade, esse é um processo de forte interação, mas que exige coerência, caso a organização queira vivenciar o modelo gerência *middle-up-down*, que é apontado por Nonaka e Takeuchi como o modelo conceitual ideal de gestão para que o conhecimento seja criado. Para que ele seja vivenciado, de fato, na organização, todos os membros devem estar envolvidos e conscientes do seu papel. Como esse modelo não corresponde ao padrão clássico de gestão baseada na hierarquia, em que as decisões são tomadas apenas pela alta gerência e não se adéquam ao modelo em que não há nenhum tipo de hierarquia, é necessário haver coerência e coesão entre o que a organização e seus membros desejam e acreditam, pois eles precisam trabalhar juntos em torno dos mesmos objetivos.

O sistema gerencial-administrativo pode ser um estimulador da condição capacitadora 'autonomia'. A autonomia aumenta a motivação dos indivíduos para criarem novos conhecimentos. Especialmente na vivência de uma gerência *middle-up-down*, a autonomia é essencial para a criação do conhecimento, pois os indivíduos precisam ter liberdade para criar novas ideias e expor suas opiniões. Ela traz flexibilidade para a organização e é capaz de aproximar os líderes dos seus liderados. O funcionamento eficaz de um sistema gerencial *middle-up-down* requer uma estrutura organizacional que apoie o processo gerencial. A estrutura indicada pelos autores Nonaka e Takeuchi é denominada de hipertexto, que funciona em parceria com a gerência para que a organização crie e acumule conhecimentos de forma dinâmica e contínua em todos os níveis.

O sistema de símbolos demonstra a forma como a organização conduz suas atividades. Pode ser visualizado na condição capacitadora 'intenção' e ser refletido no modelo de gerência *middle-up-down*.

O Fator 6 compreendeu a questão B5, relacionada ao conjunto de sistemas de comunicação, e a B6.2, voltada para o processo decisório (aspecto lento ou rápido) do modelo de Alves. O sistema de comunicação abrange os seguintes elementos da cultura: sistema de linguagem utilizado na organização, meios de comunicação, imagem e autoimagem, entre outros. Ele contribui fortemente com os quatro modos de conversão do conhecimento em sua espiral, pois a forma de se comunicar pode promover ou engessar os processos de interação social que são responsáveis pela conversão do conhecimento. Esse sistema também pode contribuir com a dimensão ontológica do processo de criação do conhecimento, porquanto pode promover a mobilização do conhecimento tácito criado e acumulado em nível individual, ampliando as comunidades de interação que cruzam os diversos setores da organização.

O tempo que se leva para tomar decisões no processo decisório diz respeito à condição capacitadora 'autonomia', uma vez que indivíduos não autônomos demoram mais para tomar decisões, pois necessitam de um aval superior. Esse tempo, da mesma forma, está associado aos modelos de gerência *middle-up-down* e estrutura organizacional em hipertexto, visto que eles exigem certo grau de agilidade nas tomadas de decisões.

A análise fatorial foi importante porque, além de demonstrar a correlação existente entre os conjuntos de elementos da cultura, evidenciou a força de cada um deles separadamente na organização estudada. Os resultados da análise ainda puderam nortear o processo de associação entre os modelos teóricos, visto que trouxeram o entendimento de que os aspectos do modelo teórico de criação do conhecimento, que foram associados aos elementos culturais do modelo de Alves, seguem o mesmo padrão de importância e de força apontados pela análise fatorial. É possível visualizar esse padrão na Figura 15.

Tomando como base a compreensão teórica realizada pela associação entre os modelos teóricos, foi possível avaliar os resultados obtidos que traduzem, especificamente, a realidade da organização estudada.

## 5.2 AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL IDENTIFICADOS

A partir dos resultados encontrados na identificação dos elementos da cultura organizacional do CCHSA e da associação deles com o processo de criação do conhecimento, chegou-se a um desenho esquemático (Figura 15) correspondente à avaliação de como o contexto cultural do CCHSA está associado ao processo de criação do conhecimento, que poderá nortear as decisões dos órgãos administrativos, a fim de promover uma melhoria na qualidade da gestão institucional.

Os fatores determinados pela análise fatorial, apesar de estarem separados e terem, individualmente, um poder de explicação para o fenômeno, também se apresentam correlacionados entre si, porém dentro de uma sequência de força e importância. Ou seja, o fator 1 é mais forte que o 2, e assim sucessivamente. Nesse sentido, podemos afirmar que, sem desconsiderar os seis fatores como um todo, a gestão do CCHSA deve dispensar mais atenção ao conjunto 'processo decisório'. E em seguida, observar cada grupo em sua ordem de importância, mas sem perder de vista que eles representam, juntos, uma cadeia de inter-relações.

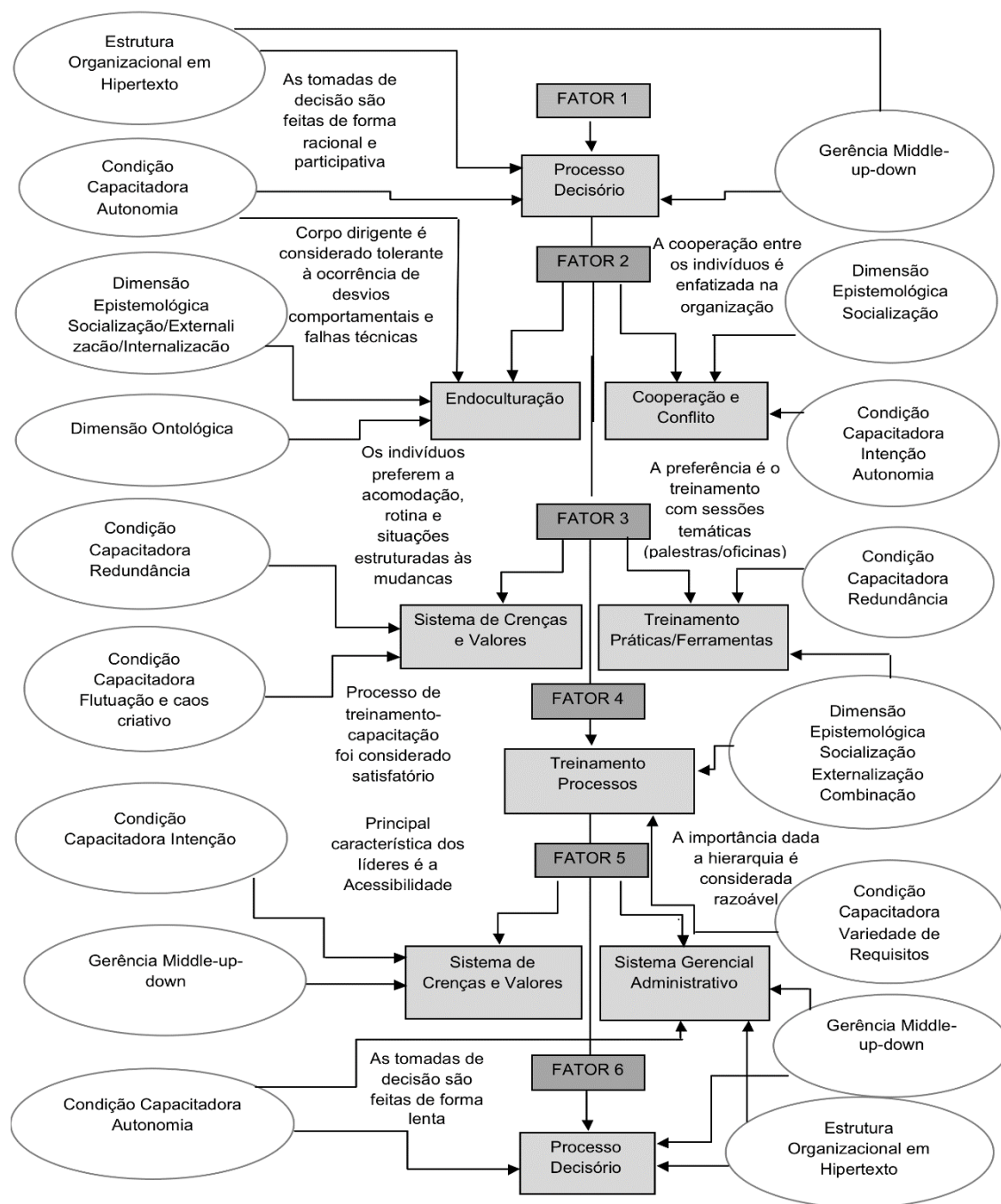
A Figura 15 mostra que há uma espécie de retroalimentação entre os conjuntos de elementos culturais, numa ideia semelhante às espirais do



conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Essa retroalimentação se inicia no Fator 1, através do conjunto 'processo decisório' (aspecto racional e participativo), e é concluída no Fator 6, por meio do conjunto processo decisório (aspecto lento).

Essa questão aponta para a importância do momento das tomadas de decisões na organização, pois o conjunto 'processo decisório' se apresenta nas extremidades da cadeia de relação apontada pela análise fatorial. Isso nos sugere que a forma como as decisões são tomadas influencia os demais elementos da cultura e, ao mesmo tempo, recebe influência de cada um deles. Ademais, percebeu-se que os elementos culturais, apesar de estarem separados em grupos, aparecem numa relação de interdependência e complexidade uns com os outros, visto que cada um deles foi associado aos repetidos aspectos do modelo teórico de criação do conhecimento (Figura 15).

**Figura 15 - Desenho esquemático representativo do contexto cultural do CCHSA associado ao modelo teórico de criação do conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura organizacional do CCHSA, que faz parte do conjunto de artefatos visíveis, é bem definida e bastante hierárquica, porém as tomadas de decisões parecem ser tomadas num esforço por parte dos dirigentes em considerar as

demandas da comunidade acadêmica. Num cenário atual moderno e exigente, no que diz respeito à gestão administrativa, essa não seria a melhor forma de estrutura organizacional, porque, a cada dia mais, as organizações precisam ter um número menor de camadas hierárquicas, para que sejam mais ágeis e flexíveis e se adaptem melhor às demandas internas e externas (ALVES, 1997).

O processo decisório apresentou-se racional e participativo. O fato de ser participativo é considerado favorável, porém a estrutura hierarquizada poderá prejudicar a autonomia dos membros, que ficam muito limitados às chefias. Podem ocorrer prejuízos também à proatividade dos membros. Para a vivência dos modelos de gerência *middle-up-down* e estrutura organizacional em hipertexto, seriam necessárias mudanças em nível horizontal e vertical na divisão do trabalho.

As atitudes dos dirigentes são consideradas tolerantes em relação à ocorrência de desvios comportamentais, bem como à existência de falhas técnicas. Esse cenário é propício aos processos de interação dos conhecimentos tácito e explícito entre os indivíduos, já que, dentro desse contexto, certamente eles se sentem mais seguros e com certa liberdade dentro da organização. Isso favorece a capacidade de tomar decisões e de lidar com as constantes mudanças e as exigências do ambiente organizacional. Essa situação é considerada um fator positivo, sobretudo no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos membros, visto que “a tolerância a falhas técnicas, além de fazer parte do próprio processo, funciona como um fator não limitante às iniciativas individuais” (REIS, 1997, p. 77). Além de servir como estímulo à criatividade e contribuir com o desenvolvimento da autonomia, essa característica pode ser um fator importante na formação de profissionais multifuncionais mais motivados e com mais disposição para o novo. Na opinião de Senge (1990, p.3), as organizações devem ser os lugares onde os indivíduos possam expandir continuamente sua capacidade de criar os resultados desejados e onde as novas e expansivas maneiras de pensar sejam encorajadas, a aspiração coletiva seja livre e as pessoas estejam constantemente aprendendo a aprender coletivamente. É necessário somente tomar cuidado para uma extrema tolerância que se torne uma permissividade, pois pode haver um movimento contrário tanto à criação e ao compartilhamento do conhecimento quanto à autonomia, o que torna os membros individualistas e centralizadores.

No que diz respeito aos processos de treinamento e capacitação, para os técnico-administrativos, eles foram considerados satisfatórios. Isso é importante, visto que essa condição auxilia os modos de converter o conhecimento, porquanto o indivíduo que aprende constantemente acumula mais conhecimento tácito e torna-se mais apto a compartilhá-lo. Dessa forma, contribui com a dimensão ontológica e transforma o conhecimento individual em organizacional. Os treinamentos também possibilitam uma variedade de requisitos, porque ampliam as chances de os indivíduos terem acesso às informações e contribuem para a condição de redundância, visto que podem tornar os indivíduos capazes de executar um número maior de tarefas na organização. No entanto, parece que há carência de políticas de capacitação interna voltadas para o grupo de docentes. É mais comum para esse grupo se capacitar fora do ambiente do CCHSA, em cursos, congressos, palestras e pós-graduações. Ficou evidenciado que eles não estão satisfeitos e anseiam por aprender mais, especificamente no ambiente interno do Campus. É importante que os gestores se empenhem dando mais atenção a essa necessidade dos docentes, visto que o desenvolvimento do conhecimento deve incluir todos os esforços administrativos conscientemente direcionados para produzir capacidades que ainda não se encontram presentes na organização, ou que ainda não existam dentro nem fora delas (PROBST; RAUB; ROMHARDT; 2002, p. 34). Ambos os grupos apontaram que as práticas utilizadas no CCHSA que eles mais aprendem são as sessões temáticas (palestras e oficinas), os treinamentos e as capacitações. Também foram bastante citadas as reuniões.

A cooperação para se obter conhecimento só é enfatizada no CCHSA para o grupo de docentes. Esse é um aspecto interessante, que facilita o processo de socialização, auxilia na promoção da condição capacitadora 'intenção', haja vista que indivíduos que cooperam entre si certamente cooperam com a organização em geral e há mais comprometimento com os objetivos a serem alcançados na coletividade. Para o grupo de técnicos administrativos, não foi possível afirmar, porém podemos pensar que, num ambiente onde não há cooperação, provavelmente há competição. Um ambiente muito competitivo traz prejuízos para o processo de criação de conhecimento, pois ele depende de uma boa interação entre os indivíduos. A competição pode estimular a autonomia, mas pode gerar o individualismo. É uma questão que precisa ser analisada mais de perto no CCHSA.

Os líderes do CCHSA são vistos pelos grupos como acessíveis. Essa é uma característica importante, porque demonstra que os líderes querem estar perto dos seus liderados, apesar de uma estrutura organizacional hierarquizada. Essa relação pode estabelecer vínculos que favoreçam o comprometimento dos indivíduos com a organização, sua missão, valores e crenças. Porém há um fator preocupante: os membros dos dois grupos entendem que, no CCHSA, os indivíduos preferem a acomodação, a rotina e situações estruturadas às mudanças. Essa situação é bastante desfavorável às condições capacitadoras ‘flutuação e caos criativo’ e ‘redundância’, pois essa rejeição às mudanças traz dificuldades de se lidar com as variações que sofre o ambiente organizacional e pode resultar num baixo aprendizado. Por mais que mudar não seja uma situação desejada, ela é imprescindível para o sucesso da organização. As demandas de qualquer organização, nos dias de hoje, exigem que seus membros sejam capazes de mudar, ainda que seja por meio de adaptação. Por isso, é necessário que, no CCHSA, sejam adotados mecanismos de motivação e estratégias de estímulo. Uma forma de fazer isso seria criando critérios de premiações e, até mesmo, de promoção. É possível que esteja sendo necessária uma mudança de foco das tarefas e dos resultados para o foco nas pessoas.

A importância dada à hierarquia no Campus é considerada razoável. Por ser uma IFES, o CCHSA tem sua estrutura organizacional típica das organizações públicas, com um alto grau de hierarquia formada por muitas divisões e subdivisões. Mas seus membros parecem desejar mudanças nessa realidade. Há uma conexão com um pensamento mais atual de divisão do trabalho menos vertical e mais horizontal. Essa mentalidade é favorável à vivência dos aspectos apresentados nos modelos de gerência middle-up-down e na estrutura organizacional em hipertexto. Ela deve ser perseguida pelos dirigentes. Segundo Alves (1997), deve-se dar menos ênfase à autoridade e mais atenção ao saber. Para Reis (2007), a importância dada à hierarquia poderá ser um fator impeditivo à liberdade de ação dos membros da organização.

Nessa etapa da análise, foram desconsiderados os conjuntos de particularismos referentes às perguntas B1 (ambiente organizacional), B4 (sistema de símbolos), B5 (sistemas de comunicação) e B9 (sistema de crenças e valores/ atitudes em relação ao futuro) para os dois grupos estudados, B7 (treinamento –

aspecto processo), para o grupo de docentes, e B11 (cooperação e conflito), para o grupo de técnicos administrativos, pois não obtiveram respostas significativas ( $p < 0,05$ ) no questionário aplicado.

## 6 CONCLUSÕES

### 6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou compreender, de maneira abrangente, a realidade específica da organização pesquisada e as relações existentes entre cultura e criação do conhecimento. Verificou-se que a importância da cultura organizacional não só se limita aos mecanismos de interação social vinculados à criação do conhecimento, como também envolve fortemente as condições para que esse conhecimento seja criado dentro da organização. Isso ficou evidenciado nas associações encontradas entre as condições capacitadoras da criação do conhecimento e os conjuntos de elementos da cultura organizacional. Nesse sentido, é possível concordar com a ideia de que a cultura é fundamental para a existência de um ambiente organizacional propício aos aspectos que envolvem o conhecimento.

No âmbito do CCHSA, é interessante destacar que todos os elementos culturais identificados foram associados a um ou mais aspectos que envolvem o processo de criação do conhecimento. Isso demonstra que a cultura está fortemente relacionada e pode interferir de forma positiva ou negativa.

O estudo mostrou que nem todos os elementos culturais identificados têm o mesmo poder, ou seja, cada elemento da cultura tem uma força própria de influência sobre os aspectos que envolvem a criação do conhecimento. Em ordem de força, evidenciaram-se, no contexto do CCHSA, os elementos culturais voltados para o processo decisório; a endoculturação; a cooperação e o conflito; o sistema de crenças e valores (propensão ao risco); o treinamento (aspecto processo); o treinamento (aspecto práticas/ferramentas); o sistema de crenças e de valores (característica dos líderes); o sistema gerencial-administrativo e, por último, o processo decisório (tempo levado para tomar decisões). Essa questão merece ser destacada, portanto, sugere-se que os gestores do Campus não deixem de considerar essa ordem de prioridade em suas atividades de gestão e atentem para os elementos culturais encontrados, no sentido de fortalecê-los e, em alguns casos, de modificá-los, visando à construção de um ambiente organizacional mais conectado com os aspectos que envolvem o conhecimento organizacional. É

necessário que a gestão esteja disposta a revigorar os elementos culturais considerados desfavoráveis à criação do conhecimento.

Os conjuntos de elementos da cultura que não foram identificados: ambiente organizacional; sistema de crenças e valores – atitudes em relação ao futuro; sistema de símbolos; sistemas de comunicação; treinamento – aspecto processo (para o grupo de docentes) e cooperação e conflito (para o grupo de técnicos administrativos) também devem ser levados em consideração pela gestão, mas como alvo de mais reflexão e de análise. É preciso compreender o motivo pelo qual o ambiente da organização parece não estar bem definido, avaliar e conhecer bem mais os mecanismos de comunicação entre os indivíduos, disseminar uma visão de futuro que seja clara e significativa para os membros da organização, rever as práticas de treinamento e de capacitação dos docentes, além de investigar se são satisfatórias, e observar mais de perto como se dá o relacionamento entre os técnicos administrativos, no que diz respeito à cooperação e ao conflito entre eles.

Vale salientar que os aspectos do modelo teórico de criação do conhecimento que mais se repetiram nas associações com os conjuntos de elementos culturais foram, respectivamente: a condição capacitadora ‘autonomia’; a dimensão epistemológica; a dimensão ontológica; a gerência *middle-up-down*; condições capacitadoras ‘intenção’ e ‘redundância’; a condição capacitadora ‘flutuação e caos criativo’ e estrutura organizacional em hipertexto; e a condição capacitadora ‘variedade de requisitos’. Isso nos sugere que, para que o conhecimento seja criado de forma eficiente, os mecanismos ligados às interações entre os indivíduos são os que precisam estar mais bem ajustados. No topo da sequência, está a autonomia, porque, sem liberdade para criar, o indivíduo fica engessado, e isso prejudica a aprendizagem e o ensino. Então, não deve haver espaço para uma cultura individualista ou muito competitiva na organização. Em seguida, aparecem as dimensões epistemológica e ontológica, responsáveis pela espiral do conhecimento, que ocorre devido às interações sociais. Sem a existência dessas interações, o conhecimento organizacional não pode ser criado. Por isso, os indivíduos precisam ter uma forte cultura de compartilhamento e troca de experiências uns com os outros. Eles precisam receber estímulos constantes a fim de interagir socialmente. Os demais aspectos surgem como consequência dos primeiros, pois os mecanismos que se apresentam no modelo teórico de Nonaka e Takeuchi parecem estar



interligados, pois o sucesso de um influencia a eficiência do outro, e o fracasso de um compromete o sucesso do outro. Observa-se, então, que a cultura aparece como um pilar de sustentação para o conhecimento na organização.

A pesquisa conseguiu, de maneira satisfatória, agregar novos conhecimentos acerca da cultura organizacional do CCHSA e foi capaz de dar informações acerca da cultura que podem nortear o processo de gestão de conhecimento, caso já exista, e podem direcionar um possível processo de implantação.

Este trabalho, além de vislumbrar a possibilidade real de se aplicarem, na prática, os conceitos teóricos da gestão do conhecimento, visto que eles estão relacionados de maneira concreta ao cotidiano dos indivíduos e da organização, apresenta muitos elementos para que outras IFES possam refletir sobre a relação entre a cultura organizacional e a gestão do conhecimento. Possibilita, ainda, a construção do entendimento de que um processo de GC bem sucedido está relacionado de perto com as características culturais que a organização apresenta.

## 6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A amostra, apesar de ter sido considerada estatisticamente homogênea, foi constituída por 74% dos participantes que estão em efetivo exercício no CHSA em um período de até nove anos. Isso se deve ao grande número de contratações ocorridas nos últimos anos. Alguns elementos culturais abordados pelo modelo de Alves não puderam ser identificados, em função do baixo percentual de significância das respostas obtidas ( $p > 0,05$ ).

Os resultados encontrados, especificamente no que diz respeito à associação dos elementos culturais do CCHSA ao modelo teórico de criação do conhecimento, devem ser balizadores de ações institucionais apenas para a organização objeto de estudo. Esse é um cenário específico da organização em questão.

## 6.3 RECOMENDAÇÕES

No CCHSA, os gestores devem estabelecer uma equipe de trabalho com o objetivo de estudar e discutir sobre a temática cultura organizacional, especialmente no que diz respeito aos elementos da cultura organizacional encontrados no campus e que

foram considerados desfavoráveis à criação do conhecimento, no sentido de revigorá-los na organização.

Considerar a criação de uma equipe multidisciplinar, com profissionais das áreas da administração, da educação e da gestão, que trabalhem de maneira integrada, voltados para a gestão do conhecimento, e que façam o mapeamento, a implantação e o acompanhamento de processos que envolvam a criação do conhecimento no âmbito organizacional, devido à importância da gestão do conhecimento para uma organização.

Realizar pesquisas mais amplas, por meio de estudo comparativo com outras organizações, com o intuito de verificar se os elementos da cultura do modelo de Alves se repetem, especificamente, em outras IFES.

Outras questões podem ser pesquisadas, como investigar de que forma ocorre o processo de associação entre os modelos de Alves e de Nonaka e Takeuchi em outras instituições e quais as variáveis - aqui consideradas como os conjuntos de particularismos do modelo de Alves - que têm mais força e, portanto, são mais importantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. **Revigorando a cultura da empresa**: uma abordagem cultural da mudança nas organizações, na era da globalização. São Paulo: Makron Books, 1997.

ANGELONI, M. T.; GROTO, D. A Influência na cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento. **Revista Administração FACES**. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 76-93, abr./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194016886006>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ARAUJO, Paula Mara Costa de et al. Gestão da Cultura Organizacional do Instituto Federal do Espírito Santo: o Caso do Curso de Ambientação Institucional para Novos Servidores. In: SIMPOSIO DE EXCELENCIA EM GESTAO E TECNOLOGIA, 8, 2011. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SEGET, 2011. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/38614401.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BARBOSA JÚNIOR, Nayron Bulhões. **Conhecimento organizacional**: um novo paradigma. UFRGS - PPGE - CEMA: Centro para Mudança e Aprendizagem Organizacional Praça Argentina, 9 - 3o andar - Sala 406 / Porto Alegre - RS 90040-020 Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGETP1997\\_T6111.PDF](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGETP1997_T6111.PDF)>. Acesso em: 04 jun. 2-15.

BARBOZA, J. R.; AÑEZ, M. E. M. A Satisfação profissional e a cultura organizacional: uma análise a partir do modelo ASH. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/download\\_pdf.php?cod\\_edicao\\_trabalho=10979&cod\\_evento\\_edicao=45](http://www.anpad.org.br/download_pdf.php?cod_edicao_trabalho=10979&cod_evento_edicao=45)>. Acesso em: 13 out. 2014.

BATISTA, F. F et al. **O Desafio da gestão do conhecimento nas áreas de administração e planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Brasília: Ipea, 2006. (Texto para Discussão, n. 1.181)

BERNARDES, José Francisco. Desafios das Universidades Empreendedoras: Universidade Tradicional X Universidade Corporativa, 2006. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGETP, 16, 2006, Fortaleza - CE. **Anais...** Fortaleza, 2006. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGETP2006\\_TR470319\\_8126.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGETP2006_TR470319_8126.pdf)>. Acesso em: 07 fev. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Ações 2012-2015**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817id=12499option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817id=12499option=com_contentview=article)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010.

BRITO, E. R. **A utilização do conhecimento do corpo docente na melhoria da gestão das Instituições de Ensino Superior privadas**. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2010. Disponível em: <[http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes\\_2010/dissertacao\\_emmerson\\_ricieri\\_brito\\_2010.pdf](http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2010/dissertacao_emmerson_ricieri_brito_2010.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CAMERON J.; QUINN, R. E. **Diagnosing and changing organizational culture**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CARBONE, P. P. Cultura organizacional no setor público brasileiro: desenvolvendo uma metodologia de gerenciamento da cultura. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: DASP: v. 34, n. 2, p.133-144, mar./abr. 2000.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: Senac, 2006.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

COSTA, Giovani Glaucio de Oliveira. **Um Procedimento inferencial para análise fatorial utilizando as Técnicas Bootstrap e Jackknife**: Construção de Intervalos de Confiança e Testes de Hipóteses. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. 196f. Tese de Doutorado. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8741@1&msg=28#](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8741@1&msg=28#)>. Acesso em: 29 jul. 2015.

CRANT, J. M. Proactive behavior in organizations. **Journal of Management**, v.26, n.3, p. 435-462, 2000. Disponível em: <[http://abufara.com/abufara.net/images/abook\\_file/Proactive%20Behavior%20in%20Organizations.pdf](http://abufara.com/abufara.net/images/abook_file/Proactive%20Behavior%20in%20Organizations.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA MATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 3. ed. São Paulo : Pioneira, 1993.

\_\_\_\_\_. **Admirável mundo do conhecimento**. Barueri: HSM Management, 1997.

F. JÚNIOR, Olival de G.; MENEZES, André Luiz P. Domarques de. **Um framework de integração entre sistemas de informação e sistemas de gestão do conhecimento para organizações universitárias**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/iwtiifes/trabalhos/TRAB10943\\_CPE55250\\_36\\_Artigo\\_PortalUFAL-cgtic.pdf](http://www.ufrgs.br/iwtiifes/trabalhos/TRAB10943_CPE55250_36_Artigo_PortalUFAL-cgtic.pdf)>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

FERREIRA, Kamilla Alves Rodrigues. Cultura e valores organizacionais em uma universidade federal brasileira. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração RPCA** Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p.69-87 jul./set. 2012.

FLEURY, A. et al. **Aprendizado e inovação organizacional**: as experiências do Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1992.

FLORIANO, P. R. Sete obstáculos ao compartilhamento do conhecimento e três maneiras de superá-los. In: **Biblioteca Terra Fórum Consultores – Gestão do Conhecimento, 2006**. Disponível em: <<http://www.sbgc.org.br/sbgc/papers-artigos/seta-obst%C3%A1culos-ao-compartilhamento-do-conhecimento-e-tr%C3%AAs-maneiras-de-super%C3%A1-los>>. Acesso em: 20 fev.2015.

FRANCISCO, Rodrigo Eduardo Botelho. Inovação e gestão do conhecimento em comunicação na UFSCAR. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 12, n. 22, p.35-46, jan./jun. 2011. Disponível em:<<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/5589?show=full>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cultura organizacional**: evolução e crítica. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, maio./jun., 2000.

HOFSTEDE, G. The Usefulness of 'Organizational Culture' Concept, In: **Journal of Management Studies**, v. 23, n. 3, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Organizações**. Portugal: Silabo, 1993.

HOLANDA, L. M. C.; DIHL, W.; FRANCISCO, A. C. O perfil da produção científica em gestão do conhecimento: análise dos artigos do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGET). In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 6. 2009. Resende. **Anais...** Resende: Associação Educacional Dom Bosco Resende, 2009.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA - IESAL; UNESCO. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LEITE, F.C. L. **Gestão do Conhecimento Científico no contexto acadêmico**: proposto de um modelo conceitual. 2006. 240f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Faculdade de Economia, Contabilidade e Ciência da Informação – FACE, Brasília, 2006. Disponível

em:<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3975/1/2006\\_FernadoCesarLimaLeite.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3975/1/2006_FernadoCesarLimaLeite.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

M. R. Cruz; M. E. Camargo; E. A. Severo et al. **Gestão do conhecimento na implementação de um processo de inovação**. Universidade de Caxias do Sul, 95070-560, Caxias do Sul-RS, Brasil (Recebido em 28 de agosto de 2010; aceito em 13 de novembro de 2011) v.7, n, 11. Disponível em:<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1530369611000353>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARRAS, J. P. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução a administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MEIRELES, M., PAIXÃO, M. R. **Teorias da administração: clássicas e modernas**. São Paulo: Futura, 2003.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MIRANDA, R. C. O uso da informação na formulação de ações estratégicas pelas empresas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 284-290, set./dez, 1999.

MOREIRA, N. C. **Unileste: cultura organizacional e identidade**. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Administração). Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2008.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORHY, L. Brasil: universidade e educação superior. In MORHY, Lauro (org.). **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

MOUTINHO, L. M. G. Cultura e diferenciais de remunerações do trabalho em empresas públicas. **Cadernos de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco** (Recife/PE), Recife, v. 13, n. 2, p. 297-318, 1997.

NASCIMENTO E SILVA, D.; GARCIA, R.; SIMOES, C. S.; SOARES, M. L. Aspectos culturais de uma instituição pública de ensino superior: um estudo no Instituto de Geociências da Universidade Federal do Pará. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 9, 2012. Convibra. **Anais...** Convibra, 2012.

NASCIMENTO, D. C. **Percepções de cultura e mudança organizacional**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Jornalismo). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

NERY, Vitor Sousa Cunha; FERREIRA FILHO, Hélio Raymundo. A importância da gestão do conhecimento para as instituições de ensino superior públicas: um estudo de caso na universidade do estado do Pará. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Brasil, (febrero 2015). Disponível em:<<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/2015/conhecimento.html>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: *Gestão do Conhecimento: on knowledge management*. 2. ed. (Harvard Business Review). Rio de Janeiro: Campus, 2001.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **A Criação de conhecimento na Empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, organizações e métodos**: uma abordagem gerencial. 13. ed. São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, R. A. et al. Limites encontrados na Gestão de uma Universidade Pública Federal: o caso do Campus Universitário de Gurupi - UFT. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 07. 2011. Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<[http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg7/anais/T11\\_0415\\_1828.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg7/anais/T11_0415_1828.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PAIXÃO, R. L. **Gestão do conhecimento**: estudo de casos no setor público. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública** (RAP). Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, Jan./Fev., 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.



PROBST, G., RAUB, S., ROMHART, K. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REIS, W. G. **Gestão do conhecimento e cultura organizacional**: um estudo de caso na Fiocruz-BA. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública), Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2007. Disponível em:<<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3920>>. Acesso em: 12 out. 2014.

ROCHA, Luiz Célio Souza; PELOGIO, Emanuely Alves. Cultura organizacional: um estudo empírico em um campus do instituto federal de ensino. **Qualit@s Revista Eletrônica**. v.12, n. 2, 2011.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**. Documento de trabalho 8/95, São Paulo, NUPES/USP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SANTIAGO, R. A. et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, N. M. B. F.; ROSSO, M. J. U. Desvendando a Cultura Organizacional em Instituições de Ensino Superior. **Revista Administração em Diálogo**. São Paulo, n. 6, p. 11-21, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. Goiás, Universidade Federal de Goiás, **Póesis Pedagógica**, v.8, n.2 pp.4-17, ago./dez. 2010. (Conferência proferida no campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás).

SCHEIN, E. H. **Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. Coming to a new awareness of organizational culture. **Sloan Management Review**, v.25, p. 3-16, 1984. Disponível em:<[http://courses.washington.edu/ilis580/readings/Smircich\\_1983.pdf](http://courses.washington.edu/ilis580/readings/Smircich_1983.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alzira Karla Araújo da; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho; LIMA, Izabel França de. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Revista Interamericana de Bibliotecología**. Ene., v. 33, n. 1, p. 213-239. jun. 2010.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológica. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n.1, jul. 2009. Disponível em:<[www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**. v. 28, n. 3, p. 339-358, set. 1983.

SOARES, I. C. O Papel formativo da Pesquisa: Uma análise de um curso de Licenciatura voltado para professores em exercício. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Caderno de resumos, 2005.

SOARES, Ivete Cevallos; NACARATO, Adair Mendes. **Dicionário da Língua portuguesa**. Porto Editora.... Disponível em:<<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patronato?homografia=0>> Acesso em: 09 jun. 2015.

SOUTO, S.R.; GARCIA, F. C. A Influência da Cultura Organizacional nos processos de recrutamento, seleção e socialização: um estudo de caso de uma empresa do setor de hotelaria de Minas Gerais. **Revista Turismo Visão e Ação** - Eletrônica, v. 11, n. 1, p. 41-62, jan./abr., 2009. Disponível em:<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/985>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras**: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento. 2009. 399f. Dissertação (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/?p=295>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

STAIR, R. M. **Princípios de sistemas de informação**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

STEWART, T. A. **Capital intelectual** – a nova vantagem competitiva das empresas. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Riqueza do Conhecimento**: o capital intelectual e a organização do século XXI. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOLEDO, Geraldo Luciano; OVALLE, Ivo Izidoro. **Estatística básica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Sociais, Humanas e Agrárias. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012**. Bananeiras: CCHSA, 2009. Disponível em: <[http://www.cchsa.ufpb.br/attachments/article/190/PDI\\_Final\\_2009-2013.pdf](http://www.cchsa.ufpb.br/attachments/article/190/PDI_Final_2009-2013.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências Sociais, Humanas e Agrárias. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Bananeiras: CCHSA, 2013.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. Funcionalidade Burocrática nas Universidades Federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**. Curitiba, v. 8, n. 2, abr./jun. 2004.

VOGT, C. **Dilemas da universidade pública na sociedade contemporânea**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni02.shtml>> Acesso em: 27 fev. 2004.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ZAVAREZE, T. E. Cultura Organizacional: uma revisão de literatura. **Portal dos Psicólogos**, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

## ANEXO - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES  
APRENDENTES

Este questionário é parte da dissertação de mestrado intitulada: "Cultura Organizacional e a Gestão do Conhecimento no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba: uma análise sob a perspectiva teórica da criação do conhecimento".

A pesquisa tem como objetivo analisar quais os elementos da cultura organizacional do CCHSA/UFPB estão associados ao processo de criação do conhecimento.

### Seção A: Informações Pessoais

<p>A1. GÊNERO:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Masculino 2. <input type="checkbox"/> Feminino</p>
<p>A2. IDADE :  _____ _____ </p>
<p>A3. CARGO :</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Docente</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Técnico-Administrativo</p>
<p>A4. ANO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO  _____ _____ _____ _____ </p>
<p>A5. GRAU DE INSTRUÇÃO:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Nível Médio</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Nível Superior</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado</p>

## Seção B: Delineamento da Cultura Organizacional

<p>B1. Como você percebe o ambiente de trabalho no CCHSA/UFPB?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Espaço de competição acirrada          2. <input type="checkbox"/> Ambiente racional e ordenado          3. <input type="checkbox"/> Complexo e imperfeito          4. <input type="checkbox"/> Local para se extrair apoio</p>
<p>B2. Qual a característica prevalecte nas lideranças (considerando como líder não necessariamente as chefias) do CCHSA/UFPB que você destacaria?</p> <p>1.( ) Firmeza 2.( ) justiça 3.( ) Impessoalidade 4.( ) igualitarismo 5.( ) Acessibilidade</p>
<p>B3. Qual a importância dada à hierarquia no CCHSA/UFPB?</p> <p>1.( ) Pouca 2.( ) Razoável 3.( ) Muita 4.( ) Excessiva</p>
<p>B4. Em que extensão você observa a existência de símbolos (uso de fardas, lugar reservado para lanche, intensidade em que são treinados) que separam as chefias dos seus subordinados no CCHSA/UFPB?</p> <p>1.( ) Pouca 2.( ) Razoável 3.( ) Muita 4.( ) Excessiva</p>
<p>B5. Na sua opinião, as relações no CCHSA/UFPB baseiam-se:</p> <p>1.( ) Na confiança pessoal e na palavra falada .          2.( ) No valor à palavra escrita e à formalidade.</p>
<p>B6. Como você caracteriza o processo decisório no CCHSA/UFPB (optar entre primeira ou segunda coluna, marcando dos itens 1 a 4)</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Grupal      <input type="checkbox"/> Individual          2. <input type="checkbox"/> Lento        <input type="checkbox"/> Rápido          3. <input type="checkbox"/> Racional     <input type="checkbox"/> Intuitivo          4. <input type="checkbox"/> Autoritário   <input type="checkbox"/> Participativo</p>
<p>B7. Como você considera o processo de treinamento-capacitação do CCHSA/UFPB?</p> <p>1.( ) Insatisfatório 2.( ) Satisfatório 3.( ) Bom 4.( ) Não sei</p>
<p>B8. Como você caracteriza as atitudes do corpo dirigente do CCHSA/UFPB para as seguintes condutas:</p> <p>a) Ocorrência de desvio de comportamento.</p>

1.( ) Tolerante 2.( ) Intolerante 3.( ) Indiferente 4.( ) Não sei

b) Ocorrência de falhas técnicas.

1.( ) Tolerante 2.( ) Intolerante 3.( ) Indiferente 4.( ) Não sei

B9. Você considera que no CCHSA/UFPB as atitudes em relação ao futuro são caracterizadas pela:

1. ( ) Proatividade - caracterizada por forças que impulsionam mudanças nos objetivos da Instituição.

2. ( ) Reatividade, caracterizada por forças que procuram preservar a estabilidade e manutenção do *status quo* (manutenção do estado atual das coisas).

B10. Como você caracterizaria a cultura do CCHSA/UFPB, no tocante à propensão ao risco:

1.( ) Os indivíduos preferem a acomodação, a rotina e as situações estruturadas.

2.( ) Os indivíduos preferem a mudança.

B11. Na sua opinião, no CCHSA/UFPB, a cooperação entre indivíduos para a obtenção de conhecimentos é enfatizada?

1.( ) SIM 2.( ) NÃO 3.( ) Não sei

B12. Dentre as práticas / ferramentas utilizadas no CCHSA/UFPB quais as que contribuem mais para o seu aprendizado? (podem ser assinaladas mais de um resposta)

1. ( ) Sessões Temáticas (científica e de cidadania)

2. ( ) Reuniões

3. ( ) E-mails

4. ( ) Informes

5. ( ) Treinamento / Capacitação

6. ( ) Outros Especificar:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_